

**Merkmalsbezogene Einstellungen von Lehrkräften zur
schulischen Inklusion in Sachsen –
eine empirische Analyse**

Von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Leipzig
angenommene
DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades
DOCTOR PHILOSOPHIAE
(Dr. phil.)
vorgelegt

von Cornelia Winkler
geboren am 11.06.1963 in Dresden

Gutachter/in: Frau Prof. Dr. Katrin Liebers/Universität Leipzig
(Lehrstuhl der Schulpädagogik des Primarbereiches an der Universität Leipzig)
Herr Prof. Dr. Thomas Hofsäss/Universität Leipzig
(Prorektor für Bildung und Internationales an der Universität Leipzig,
Lehrstuhl im Förderschwerpunkt „Lernen“)

Tag der Verteidigung: 02.02.2016

Danksagung

Mein Dank gilt meiner fachlichen Betreuung durch Frau Prof. Liebers und Herrn Prof. Hofsäss, die mir mit ihren wertvollen Rückmeldungen und Hinweisen auf dem Weg viel Unterstützung gegeben haben. In den ersten drei Jahren stand mir Prof. Hofsäss zuverlässig zur Seite, fokussierte meine Zwischenergebnisse auf wesentliche hypothesenbezogene Aspekte und motivierte mich zu weiterem Vorgehen. Aufgrund seiner Berufung zum Prorektor für Bildung und Internationales der Universität und dem damit verbundenen hohen Zeitaufwand kam es zum Betreuungswechsel zu Frau Prof. Liebers. Von ihrem fachlichen und vor allem empirischen Wissen konnte ich sehr viel profitieren. Mit der ihr eigenen stets motivierenden, klaren und offenen Reflexionsfähigkeit verstand sie es, mir Fehler und Irrwege im Forschungsprozess zu verdeutlichen und mich immer wieder zur kritischen Überarbeitung zu ermutigen. Im Rahmen der von ihr ins Leben gerufenen Forschungskolloquien hatte ich die Gelegenheit, quantitative und qualitative Methoden in Forschungskontexten kennen zu lernen und eigene Ergebnisse zu präsentieren. Ich danke beiden Professoren ganz herzlich für ihre Unterstützung, ohne die ich sicherlich nicht zum erfolgreichen Ergebnis gekommen wäre.

Des Weiteren danke ich allen Beteiligten an dem Befragungsprozess, den Lehrkräften des Zertifikatskurses „Integratives Unterrichten“ sowie weiteren ausgewählten integrativ arbeitenden Lehrkräften aus Sachsen und Schleswig-Holstein, da es ohne ihre Rückmeldungen keine Ergebnisse gegeben hätte. Vor allem sei hier meinen Studentinnen und Studenten der BWB im Förderschwerpunkt „Lernen“ Dank gesagt, die den Fragebogen zu Beginn ausprobiert, kritisch reflektiert und mir viele hilfreiche Hinweise gegeben haben. Im Prozess der herausfordernden Auseinandersetzung mit der Analysesoftware SPSS gilt mein Dank Frau Chokrai vom Institut für Förderpädagogik, die mir zu Beginn der empirischen Auswertungsphase hilfreich zur Seite stand. Weiterhin bedanke ich mich bei Herrn Senf für die Unterstützung bei der technischen Gestaltung des Fragebogens und bei Herrn Dr. Drummer für wertvolle Formatierungshinweise.

Im Gesamtprozess der Erstellung dieser Dissertation habe ich sowohl einen hohen Wissenszuwachs als auch Grenzerfahrungen und Selbstzweifel zu verzeichnen gehabt. In diesem Zusammenhang möchte ich mich vor allem bei meinen Eltern bedanken, die mich von Anfang an motivierend, entlastend und Mut machend unterstützt und für Kontinuität im Prozess gesorgt haben. Ihre zuverlässige Begleitung hat dazu geführt, das umfangreiche

Danksagung

Vorhaben erfolgreich zu Ende zu bringen. Auch meinen drei Söhnen sei Dank, dass sie mir mit Verständnis und Tatkraft das Schreiben an den vielen Wochenenden ermöglicht haben. Ich bin dankbar für die vielen neuen Erkenntnisse und Erfahrungen im Forschungsprozess, die für mich eine große Bereicherung darstellen.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne zulässige Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Direkte oder indirekt übernommene Gedanken aus anderen Quellen wurden als solche kenntlich gemacht.

In dem Erstellungsprozess dieser Promotion wurde ich von meiner wissenschaftlichen Begleitung, Herrn Prorektor Prof. Hofsäss und Frau Prof. Liebers, betreut. Bei der technischen Erstellung des Fragebogens wurde ich von Herrn Senf, Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig, unterstützt. Frau Chokrai, Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Leipzig, beriet mich bei Auswertung meiner Daten mit bestimmten Verfahren durch SPSS. Bei der Formatierung meiner Arbeit half mir Herrn Dr. Drummer vom SBI.

Ich versichere weiterhin, dass neben den Genannten keine weiteren Personen an der geistigen Erstellung der vorliegenden Arbeit beteiligt waren. Es wurde keine Hilfe durch Promotionsberater/innen in Anspruch genommen. Ich kann auch bestätigen, dass keine Dritten von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorliegenden Dissertation stehen.

Ich versichere, dass die vorgelegte Arbeit weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde zum Zweck einer Promotion oder eines anderen Prüfungsverfahrens vorgelegt oder veröffentlicht wurde. Es fand auch kein erfolgloser Promotionsversuch zu einem früheren Zeitpunkt statt.

Dresden, den 28.04.2015

Cornelia Winkler

Danksagung	II
Eidesstattliche Erklärung	IV
Inhaltsverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VIII
Tabellenverzeichnis	X
Zusammenfassung	XIII
1 EINLEITUNG	1
1.1 Thematische Einführung	1
1.2 Ziel- und Fragestellung der Arbeit	4
1.3 Einführung in die Gliederung der Arbeit	6
2 THEORETISCHE EINORDNUNG DES FORSCHUNGSGEGENSTANDES.....	7
2.1 Historische Entwicklungslinien inklusiver Konzepte	7
2.1.1 Die Aufklärung (18. Jahrhundert)	9
2.1.2 Der Neuhumanismus (Beginn des 19. Jahrhunderts)	13
2.1.3 Das Wilhelminische Kaiserreich (Ende des 19. Jahrhunderts)	18
2.1.4 Die Weimarer Republik (1918 bis 1933)	24
2.1.5 Der Nationalsozialismus (1933 bis 1945).....	29
2.1.6 Der demokratischer Neuanfang (ab 1945).....	36
2.1.7 Die deutsche Wiedervereinigung (ab 1989).....	48
2.1.8 Zusammenfassung	52
2.2 Begriffliche Ambivalenz von Integration und Inklusion	55
2.3 Definitionsansätze zum Begriff „Inklusion“	66
2.4 Forschungsstand zum Thema	85
2.5 Qualitätsmerkmale heutiger inklusiver Systeme.....	98
2.5.1 Theoriemodell	99
2.5.2 Ideelle Merkmale als grundlegende Orientierung	102
2.5.3 Strukturelle Merkmale in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung	120
2.5.4 Ressourcenorientierte Merkmale in der Ambivalenz von Zuschreibung und Prävention.....	147
2.6 Schlussfolgerungen für den Forschungsgegenstand	165
3 INKLUSIVE ENTWICKLUNG IM SÄCHSISCHEN BILDUNGSSYSTEM.....	167

3.1	Rechtliche Grundlagen.....	167
3.2	Qualitätsmodell schulischer Entwicklung in Sachsen.....	170
3.3	Schulstruktur, Schulartenvergleich und Unterstützungssystem.....	186
3.3.1	Grundschule	187
3.3.2	Mittelschule/Oberschule.....	191
3.3.3	Gymnasium.....	195
3.3.4	Berufsbildende Schule	200
3.3.5	Unterstützungssystem	202
3.4	Vergleich zur inklusiven Entwicklung in Schleswig-Holstein.....	204
3.5	Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfragen	211
4	METHODISCHES VORGEHEN	214
4.1	Durchführung der Untersuchung	214
4.2	Auswahl und Begründung der Stichprobe in der Hauptuntersuchung	216
4.3	Konstruktion des Forschungsinstrumentes	216
4.3.1	Voruntersuchung.....	221
4.3.2	Pilotstudie	221
4.4	Quantitative Analyse	226
4.5	Qualitative Analyse.....	227
4.6	Rücklaufquote und Stichprobenmerkmale.....	228
4.6.1	Rücklaufquote der Gesamtstichprobe.....	228
4.6.2	Verteilung der Stichprobe nach soziometrischen Kriterien.....	228
4.6.3	Spezifische Kenndaten der sächsischen Stichprobe	231
4.7	Zusammenfassung.....	234
5	ERGEBNISSE	234
5.1	Ideelle Qualitätsmerkmale.....	235
5.2	Strukturelle Qualitätsmerkmale	241
5.3	Ressourcenorientierte Qualitätsmerkmale	262
5.4	Offene Fragen	271
5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	285
5.6	Bestätigung bzw. Ablehnung der Hypothesen	287
5.7	Methodenkritik.....	301
5.8	Diskussion und Schlussfolgerungen	305
5.8.1	Ideelle Merkmale	305
5.8.2	Strukturelle Merkmale	306

Inhaltsverzeichnis

5.8.3	Ressourcenbezogene Merkmale	308
5.8.4	Offene Fragen.....	309
6	FAZIT	312
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	319
8	ANLAGEN	351

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eigenes Theoriemodell zur Ableitung inklusiver Indikatoren.....	99
Abbildung 2: Grundstrukturen inklusiver Pädagogik in inhaltlichen Ebenen und Wertequadraten	110
Abbildung 3: Zusammenfassung der ideellen Merkmale zur Entstehung eines Menschenbildes.....	118
Abbildung 4: Schulartbezogener Vergleich der SMK-Förderanträge.....	157
Abbildung 5: Beantragte Fördermittel der SMK-Förderrichtlinie (2005 bis 2010) im Schulartenvergleich in Prozent	158
Abbildung 6: Verhältnis schulartbezogener Antragssummen zur Bewilligungssumme in Prozent (2005 bis 2010)	159
Abbildung 7: Inklusionsanteile von Förderschülerinnen und Förderschülern in Sachsen (2003/04 bis 2013/14).....	173
Abbildung 8: Prozentuale Inklusionsanteile in Sachsen in den Schuljahren 2003/04 bis 2013/14.....	174
Abbildung 9: Inklusionsquote im Schulartenvergleich in den Schuljahren 2003/04 bis 2012/13	176
Abbildung 10: Durchführung der Untersuchung	215
Abbildung 11: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fragen integrativer und inklusive Einstellungen in Prozent	236
Abbildung 12: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fragen der Schulentwicklung im inklusiven Kontext in Prozent.....	242
Abbildung 13: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fragen der pädagogischen Intentionen im inklusiven Kontext in Prozent	243
Abbildung 14: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fragen des pädagogischen Vorgehens im inklusiven Kontext in Prozent.....	245
Abbildung 15: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fortbildung und Ressourcen in Prozent	263
Abbildung 16: Auswertung der offenen Frage A1.11 (N=340): Daran messe ich erfolgreiche Integration:	272

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 17: Auswertung der offenen Frage D1.10 (N=165): Zu folgenden Inhalten sollten wir Fortbildung erhalten:.....	277
Abbildung 18: Auswertung der offenen Frage E2.11 (N=249): Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden:.....	281
Abbildung 19: Prozentuale Aufteilung der Ressourcenanteile (N=126).....	283
Abbildung 20: Zustimmungshäufigkeiten zu Variablen der Hypothese 1.....	288
Abbildung 21: Kreuztabelle zu A1.1 und A2.1	289
Abbildung 22: Kreuztabelle zu A2.1 und B1.1	289
Abbildung 23: Kreuztabelle zu A2.4 und B1.1	289
Abbildung 24: Kreuztabelle zu B1.1 und C1.8	289
Abbildung 25: Kreuztabelle zu A2.4 und D1.5	291
Abbildung 26: Kreuztabelle zu A2.4 und D1.4	291
Abbildung 27: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAB.....	291
Abbildung 28: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAC.....	291
Abbildung 29: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAD.....	292
Abbildung 30: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAL	292
Abbildung 31: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAZ	292
Abbildung 32: Kreuztabelle zu A2.1 und C2.1	294
Abbildung 33: Kreuztabelle zu A2.1 und C2.10	294
Abbildung 34: Kreuztabelle zu A2.4 und C2.1	295
Abbildung 35: Kreuztabelle zu A2.4 und B1.6	295
Abbildung 36: Vergleich der Mittelwerte einer exemplarischen Stichprobe sächsischer Grund- und Mittelschulen.....	298
Abbildung 37: Ländervergleich der Mittelwerte ausgewählter Variablen (je N=100).....	301

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Vergleich von drei Unterrichtsformen im inklusiven Kontext	131
Tabelle 2:	Vergleich von altem und neuem pädagogischen Verständnis	136
Tabelle 3:	Prognostischer Bedarf an Förderschullehrkräften im inklusiven sächsischen Kontext 2020	153
Tabelle 4:	Integrationshäufigkeiten im Schulartenvergleich (2003/04 bis 2012/13) ...	175
Tabelle 5:	Inklusionsanteile nach Geschlecht und Förderschwerpunkten für 2013/14 an der Grundschule	189
Tabelle 6:	Regionale Verteilung der Integrationshäufigkeiten nach Förderschwerpunkten an der Grundschule.....	190
Tabelle 7:	Inklusionsanteile nach Geschlecht und Förderschwerpunkten für 2013/14 an der Mittelschule	194
Tabelle 8:	Regionale Verteilung der Integrationshäufigkeiten nach Förderschwerpunkten an der Mittelschule	195
Tabelle 9:	Inklusionsanteile nach Geschlecht und Förderschwerpunkten für 2013/14 am Gymnasium	198
Tabelle 10:	Regionale Verteilung der Integrationshäufigkeiten nach Förderschwerpunkten 2013/14 am Gymnasium	199
Tabelle 11:	Vergleich der Förderquoten und der Inklusionsanteile in allen Förderschwerpunkten von Schleswig-Holstein, Sachsen und Deutschland (2012/13) in Prozent	208
Tabelle 12:	Anteil der ZINT-Stichprobe an der ZINT-Grundgesamtheit.....	217
Tabelle 13:	Anteil der an der Untersuchung beteiligten integrativer Schulen an der Grundgesamtheit integrativer Schulen in Sachsen.....	218
Tabelle 14:	Übersicht der Qualitätsmerkmale (QM), Bereiche, Kriterien und Variablen im Vergleich zum Index für Inklusion	221
Tabelle 15:	Reliabilitätsprüfung der Variablen der Hauptstudie.....	224
Tabelle 16:	Faktorenanalyse der Hauptstudie.....	225
Tabelle 17:	Rücklauf der Gesamtstichprobe	228
Tabelle 18:	Übersicht über soziometrische Kriterien der Teilstichproben in Prozent...	229
Tabelle 19:	Erwerb der Qualifikation im Teilstichprobenvergleich in Prozent	230

Tabellenverzeichnis

Tabelle 20:	Darstellung der Häufigkeiten zu soziometrischen Kriterien.....	230
Tabelle 21:	Rücklauf der sächsischen Stichprobe nach Schularten.....	232
Tabelle 22:	Vergleich der Schulartenverteilung in Sachsen in Prozent	233
Tabelle 23:	Qualifikation der beteiligten Lehrkräfte im Vergleich der Teilstichproben in Prozent	233
Tabelle 24:	Regionale Zuordnung der Teilstichproben innerhalb der SBA in Prozent.	234
Tabelle 25:	Kennwerte der Gesamtstichprobe zu Einstellungen der Lehrkräfte zum integrativen und inklusiven Menschenbild	237
Tabelle 26:	T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zum integrativen und inklusiven Menschenbild.....	238
Tabelle 27:	ANOVA zu Variablen des integrativen und inklusiven Menschenbilds als Einstellungskriterien	239
Tabelle 28:	Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests	240
Tabelle 29:	Kennwerte der Gesamtstichprobe zur Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich Schulkultur und Schulorganisation	246
Tabelle 30:	Kennwerte der Gesamtstichprobe zu pädagogischen Intentionen der Lehrkräfte	247
Tabelle 31:	Kennwerte der Gesamtstichprobe zum pädagogischen Vorgehen der Lehrkräfte	248
Tabelle 32:	T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zu Variablen der Schulkultur und Schulorganisation	249
Tabelle 33:	T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zu Variablen der pädagogischen Intentionen.....	250
Tabelle 34:	T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zu Variablen des pädagogischen Vorgehens	251
Tabelle 35:	ANOVA zu Variablen der Schulkultur und der Schulorganisation.....	254
Tabelle 36:	Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests bezogen auf die Variablen der Schulentwicklung.....	255
Tabelle 37:	ANOVA zu Variablen der pädagogischen Intentionen	256
Tabelle 38:	Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests bezogen auf die Variablen der pädagogischen Intentionen ...	257
Tabelle 39:	ANOVA zu Variablen des pädagogischen Vorgehens	258

Tabellenverzeichnis

Tabelle 40:	Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests bezogen auf die Variablen des pädagogischen Vorgehens ...	260
Tabelle 41:	Kennwerte der Gesamtstichprobe zur Einschätzung der Lehrkräfte von Variablen der Fortbildung und Ressourcen	264
Tabelle 42:	T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zu Variablen der Fortbildung und Ressourcen.....	266
Tabelle 43:	ANOVA zu Variablen der Fortbildung und Ressourcen	269
Tabelle 44:	Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests bezogen auf die Variablen der Fortbildung und Ressourcen .	270
Tabelle 45:	Favorisierte inklusive Indikatoren der Einschätzungen von Lehrkräften ...	286
Tabelle 46:	Signifikante Korrelationen zwischen inklusiven Einstellungen und Rahmenbedingungen	293
Tabelle 47:	Vergleich von Einstellungen, Praktiken und Ressourcen der Lehrkräfte von sächsischen Grundschulen und weiterführenden Schularten	296
Tabelle 48:	Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mittels ANOVA ..	299

Zusammenfassung

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie sich in der Integration tätige Lehrkräfte eine inklusive Schule in vorstellen. Dabei stehen vor allem Überzeugungen, veränderte Schul- und Unterrichtsstrukturen und benötigte Ressourcen im Mittelpunkt. Ausgehend von der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung wird der gesetzliche Anspruch auf eine wohnortnahe „Schule für alle“ thematisiert. Der Betrachtung historischer Entwicklungsvorläufer schließt sich die aktuelle ambivalente Begriffsdiskussion zu „Integration“ und „Inklusion“ unter Einbeziehung von themenbezogenen Forschungsergebnissen, wissenschaftlichen Meinungen und Begriffssynonymen an, die in einen eigenen Definitionsansatz zur „Inklusion“ mündet. In der Unterscheidung des Begriffsverständnisses von Integration und Inklusion wandelt sich der Fokus hin zu Anpassungsstrategien der Schule an die Bedürfnisse und Entwicklungsbesonderheiten der Schüler/innen. Im eigenen bildungspolitischen Verständnis ist Inklusion eine auf Akzeptanz von Heterogenität basierende und auf Individualisierung aller Schüler/innen im sozialen Kontext ausgerichtete multiprofessionelle pädagogische Arbeit, die sich in Form einer „Schule für alle“ präsentiert.

Diese „Schule für alle“ ist durch ausgewählte ideelle, strukturelle und ressourcenorientierte Qualitätsmerkmale gekennzeichnet. Aus der differenzierten Analyse dieser ausgewählten Merkmale werden inklusive Kriterien generiert, die u. a. das dazugehörige Menschenbild in der Befürwortung von Vielfalt beschreiben, differenzierende und individualisierende Methoden im gemeinsam gestalteten Unterricht favorisieren und eine präventive Ressourcenzuweisung beinhalten. Angereichert durch impulsgebende nationale und internationale „best-practice“-Beispiele wird der Spannungsbogen zur konkreten schulartbezogenen Situation in Sachsen und deren Voraussetzungen für eine inklusive Entwicklung gezogen. Im Vergleich mit der inklusionsorientierten schulpolitischen Entwicklung in Schleswig-Holstein werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich, die entwicklungsförderlich wirken können. Aus den theoretischen Erkenntnissen heraus werden Forschungshypothesen abgeleitet, die die Einschätzung integrativ arbeitender Lehrkräfte zu den ausgewählten inklusiven Merkmalen thematisieren.

Zur empirischen Überprüfung der Hypothesen wurde im Rahmen einer Querschnittsstudie ein Fragebogen mit inklusiven Indikatoren und offenen Fragen entwickelt, der in drei Teilstichproben zum Einsatz kam und ein repräsentatives Bild der Meinungslage der Lehrkräfte aus Sachsen im Vergleich zu denen aus Schleswig-Holstein darstellt. Im Ergebnis dessen wird ein klares Bekenntnis zur Vielfalt als Bereicherung und einer wohnortnahen Schule für alle im Kontext eines respektvollen und demokratischen Miteinanders deutlich. Selbstbestimmtes Lernen definiert sich in der Zustimmung der befragten Lehrkräfte über die binnendifferenzierte Arbeit in heterogenen Lerngruppen im Rahmen offener und kooperativer Lernformen und unter Nutzung neuer Unterrichts- und Förderkonzepte sowie individueller Förderpläne mit wertschätzender und motivierender individueller Leistungsbewertung. Gezielte Fortbildung zu inklusiven Themen im Rahmen eines schulinternen Fortbildungskonzeptes wird als ebenso förderlich angesehen wie die interdisziplinäre Zusammenarbeit bzw. Nutzung des Unterstützungssystems vor Ort sowie angemessene und ausreichende präventive Ressourcen in Form materieller Ausstattung und Räumlichkeiten.

Im Vergleich der sächsischen Schularten wird ein fast durchgängiger Entwicklungsvorsprung der Grundschule bezogen auf die ausgewählten inklusiven Merkmale deutlich, der impulsgebend für die anderen Schularten wirksam werden kann. Im Vergleich zur Einschätzung der Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein werden Entwicklungsfelder für Sachsen bezüglich dem klaren Bekenntnis zur wohnortnahen inklusiven Schule, zu pädagogischen Praktiken der Individualisierung, Differenzierung und der Arbeit mit Förderplänen für alle sowie zu einer angemessenen präventiven Ausstattung deutlich. Nach der Bestätigung der Forschungshypothesen werden abschließend nächste Entwicklungsschritte und mögliche anknüpfende Forschungsvorhaben mit einem besonderen Fokus auf inklusiven Fortbildungsbedarf generiert, die als Unterstützung des sächsischen Bildungssystems in der Transformation zur inklusiven Schule für alle dienen.

1 EINLEITUNG

1.1 Thematische Einführung

Am 13. Dezember 2006 wurde durch die Vereinten Nationen ein „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (BRK) unterzeichnet. Diese BRK beinhaltet 50 Artikel zur „vollen und gleichberechtigten Ausübung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten behinderter Menschen“ und ein Fakultativprotokoll mit 18 Artikeln zur Umsetzung dieser neuen Gesetzlichkeit (Bundesministerium für Arbeit und Wirtschaft – BMAS 2011: 3ff.). In der betrachteten Lebensspanne von der Geburt bis ins Alter reicht das inhaltliche Spektrum von der Begriffsbestimmung über die Gleichberechtigung behinderter Frauen und Kinder, jeglicher Art von Barrierefreiheit, Rechtsfähigkeit und persönlicher Freiheit bis hin zur unabhängigen Lebensführung und Teilhabe an der Gesellschaft im Rahmen des politischen und öffentlichen Lebens (vgl. ebd.). Bildungspolitisch relevant im Kontext dieser Arbeit ist Artikel 24 der BRK mit der Forderung nach einem wohnortnahen inklusiven Bildungsangebot: „Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education in an equal basis with others in the communities on which they live“ (Bundesgesetzblatt 2008: 1436).

Die Weichen für eine „Schule für alle“ wurden schon in der Salamanca-Erklärung von 1994 gestellt. Mit dem Anspruch auf eine „Bildung für alle“ erfolgte die Forderung nach der Einbeziehung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit besonderen Förderbedürfnissen in den Unterricht des Regelschulwesens (Salamanca-Erklärung 1994: 1). Seither setzt sich der Prozess der Thematisierung von Chancengleichheit und Teilhabe für Menschen mit Behinderung in vielen internationalen Gremien fort. Im Aktionsplan des Europarats zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft (2006 bis 2015) stehen Antidiskriminierung, Eigenständigkeit, Wahlfreiheit und erhöhte Lebensqualität der Menschen mit Behinderung im Zentrum (vgl. Europarat Ministerkomitee 2014). Bezogen auf Bildung geht es u. a. um die Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem, um die Entfaltung von Persönlichkeit, Begabungen und Kreativität trotz Beeinträchtigung, um die Umsetzung individueller Bildungspläne, um die Einbeziehung der

Eltern als aktive Partner/innen und um die Zugänglichkeit von Ausbildungsplätzen (vgl. ebd.).

Die Weltbildungsministerkonferenz (Genf 2008) fordert zum Thema „Inclusive Education: The Way of the Future“, inklusive Bildung als Prozess der Qualitätsentwicklung unter Beseitigung von Diskriminierung, der Beachtung von Vielfalt u. a. in Sprache und Kultur sowie der zu fördernden Schulkultur in enger Kooperation aller Beteiligten von Anfang an zu begreifen (Müller 2009: 78). Im Weltbericht Behinderung (2011) wird bildungsbezogen die Anforderung der gemeinsamen Unterrichtung in der „am wenigsten einschränkenden Umgebung“ für alle Kinder in inklusiven Schulen gefordert (Weltbericht Behinderung 2011: 204). Aus sozialer Sicht wird die Einstellungsänderung zu allen „Andersartigkeiten“ thematisiert. Aus wirtschaftlicher Perspektive nimmt man an, dass „Schulen für alle“ weniger kostenintensiv sind als das komplexe System verschiedener Schularten (ebd.: 205). Zusammenfassend wird in dieser Übersicht inklusiver Aktivitäten deutlich, dass eine „Schule für alle“ schon über zwei Jahrzehnte eine weltweite bildungspolitische Forderung darstellt.

Aus rechtlicher Perspektive wird die gleichberechtigte Teilhabe aller schon 1945 mit der UN-Charta als Verfassung der Vereinten Nationen gefordert (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. - DUK 2009: 9f.). Es folgen 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und 1960 das Übereinkommen gegen Diskriminierung in der Bildung. Ein weiterer Meilenstein ist die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, sodass die BRK von 2006 letztlich das Ende einer langjährigen Entwicklung hin zu Antidiskriminierung und Chancengleichheit darstellt (vgl. ebd.). In Deutschland finden diese Forderungen ihren Niederschlag im Grundgesetz der BRD, Artikel 3, Absatz (3): „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ bzw. Artikel 2, Absatz (1): „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2006). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich in ihrem Diskussionspapier (2010) klar zur BRK als „universellem Rechtsdokument“ zur „vollen und gleichberechtigten Teilhabe“ aller unter Ausschluss von Diskriminierung bekannt (KMK 2010: 2ff.). Im schulischen Kontext umfasst dies eine wohnortnahe Beschulung zum Erhalt der „Lebens- und Sozialraumbezüge“, eine bestmögliche Förderung aller, die Stärkung der Akzeptanz von Verschiedenheit, barrierefreie Zugänge in allen Lebenslagen und die Aufforderung an die Bundesländer, eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, um inklusive Rahmenbedingungen und Indikatoren herauszuarbeiten (ebd.). In Übereinstimmung mit dem Ziel der Inklusion bedeutet diese

Übereinkunft für jeden Vertragsstaat, einen inklusiven Aktions- und Maßnahmenplan zu entwickeln und u. a. eine „Schule für alle“ zu schaffen.

Im nationalen Kontext ist die Stärkung inklusiver Bildung auch Thema der 71. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission in Berlin (2011). In dem Zusammenhang wird das Recht auf gemeinsamen Unterricht empfohlen, um die Ziele des Aktionsplans „Bildung für alle“ zu erreichen und „Vielfalt als Chance für Lern- und Bildungsprozesse“ durch individuelle Förderung und Arbeit mit Heterogenität zu begreifen: „Barrieren müssen zügig abgebaut und die erforderlichen Strukturen eines inklusiven Bildungssystems aufgebaut werden, um Inklusion umfassend in allen Bildungsbereichen zu ermöglichen (DUK 2011: 1). Im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung wird darauf aufbauend „das inklusive Lernen in Deutschland als Selbstverständlichkeit“ betrachtet, das sich in der Forderung fokussiert, dass „alle Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Blick“ genommen und gefördert werden (BMAS 2011: 47). Dabei müssen die Schulgesetze den gemeinsamen Unterricht bevorzugen. Innerhalb der barrierefreien Schule erhalten Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf eine für „ihre individuellen Bedürfnisse notwendige individuelle Unterstützung durch ein interdisziplinäres Schulpersonal“ (ebd.: 49). Darauf werden die Lehrkräfte durch umfassende Aus- und Weiterbildung vorbereitet.

Die BRK wurde am 30. März 2007 zur Zeichnung in New York, dem Sitz der Vereinten Nationen, ausgelegt. Am 3. Mai 2008 trat die BRK international in Kraft. Bisher wurde sie von 153 Ländern gezeichnet und von 112 Staaten ratifiziert (UN-Konvention 2012). Deutschland startete dazu am 23. November 2008 eine öffentliche Anhörung von Sachverständigen im Bundestag in Berlin. Experten der Deutschen Arbeitgeberverbände, des Deutschen Instituts für Menschenrechte, der Bundesvereinigung für Lebenshilfe und diverser Behindertenverbände nahmen Stellung zu diesem Vertragswerk. Am 26. März 2009 wurde die Konvention von Deutschland ratifiziert und in die Federführung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales gegeben. Inzwischen gibt es Rechtsgutachten über die Verbindlichkeit der Konvention von Gewerkschaften und Selbstvertreterverbänden.

Zusammenfassend hat die KMK in ihrem Themenpapier „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ eine bildungspolitische Orientierung gegeben (vgl. Moser 2011b: 457). Die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Berlin wurde beauftragt, „die Rechte von Menschen mit Behinderungen im

Sinne der Konvention zu fördern und zu schützen sowie die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland konstruktiv wie kritisch zu begleiten“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011: 1) und hat in seiner Funktion eine kritische Rückmeldung zum KMK-Papier veröffentlicht. Mit Blick auf die strukturellen Probleme im Bildungsbereich wird vor allem auf bestehende Barrieren, ein falsches Verständnis von Behinderung und die Klärung der Zuständigkeiten in der Ressourcenvergabe zwischen Jugend- und Sozialhilfe hingewiesen (Schnell 2014: 237). In der praktischen Umsetzung entsprechend dem Nationale Aktionsplan der Bundesregierung ist die Aufforderung an alle Bundesländer verankert, die BRK qualitativ und umfassend umzusetzen und dafür zu sorgen, „dass inklusives lebenslanges Lernen“ in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird (BMAS 2011: 47).

An diesem Punkt setzt die Arbeit an. Es gilt, im Sinne der von der KMK geforderten Bestandsanalyse mithilfe der Einschätzungen der Lehrkräfte zu prüfen, welche Voraussetzungen in Sachsen zur Umsetzung des inklusiven Anliegens einer „Schule für alle“ vorhanden sind. Dabei liegt das besondere Interesse auf den Überzeugungen, Unterrichtspraxen und vorhandenen Ressourcen aus dem bisherigen integrativen Kontext heraus mit Blick auf die neuen inklusiven Herausforderungen.

1.2 Ziel- und Fragestellung der Arbeit

Im Freistaat Sachsen wurden das Thema „Integration“ nach ersten Diskussionen in der DDR der 1980er Jahre vor allem durch den Modellversuch der Bund-Länder-Kommission in Zusammenarbeit mit Baden-Württemberg „Gemeinsam handeln – einander erleben“ (1992 bis 1995) öffentlich wirksam. Hier standen die Aspekte der schulartverbindenden und vertieften Kooperation sowie des individualisierenden Unterrichts im Vergleich ausgewählter integrativ arbeitender Schulen in der Stadt Dresden und der Region Chemnitz-Land im Fokus (vgl. Amann & Kühn 1995). Im Ergebnis dessen wurde im Jahr 1997 die erste Förderrichtlinie zur jährlichen Zwei-Drittel-Finanzierung integrativer Maßnahmen durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) herausgegeben (Amtsblatt des SMK 1997). Am 3. März 1999 folgte die erste Schulintegrationsverordnung (Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1999) u. a. mit der Beschreibung der Formen integrativen Unterrichts, der Klassenstärkenbegrenzung und der personellen Zuweisung. Seither hat sich der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in der Integration

mehr als verzwölffacht (Sächsisches Bildungsinstitut - SBI 2013: C4-1). Im Jahr 2014 lernten ca. 7300 Integrationsschülerinnen und –schüler an ca. 85 % aller sächsischen Regelschulen. Das macht einen Integrationsanteil von 28 % aus (Kurth 2014: 47).

Zur Schärfung der Zielsetzung muss auch auf die sächsische Qualifizierungsoffensive von 2008 in Form des Zertifikatskurses „Integrativer Unterricht“ (ZINT) eingegangen werden (vgl. ZINT 2014). Diese Qualifizierung zielt auf die Entwicklung eines Verantwortlichen für die Begleitung bzw. Koordinierung der Integration für jede staatliche sächsische Schule bis 2015. Unter dem Einfluss der BRK werden die Lehrkräfte der Grund- und Mittelschule bzw. des Gymnasiums und der berufsbildenden Schule auf die individuelle Förderung im integrativen Unterricht und die kooperative bzw. interdisziplinäre Zusammenarbeit vorbereitet. Die dazugehörige Konzeption entstand in Kooperation von SMK, dem Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig und der Fachhochschule Zittau/Görlitz. In der Erweiterung von Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz, diagnostischer Kompetenz und Beratungskompetenz werden die Handlungsfelder des gemeinsamen Unterrichts im Sinne der individuellen Förderung, der Förderplanarbeit und der Kooperation unter erziehungswissenschaftlichen, förderpädagogischen und inklusiven Perspektiven bearbeitet. Neben Hospitationen in integrativen Einrichtungen wird ein Portfolio erstellt und im Rahmen eines Abschlusskolloquiums präsentiert. Die Pilotierung der Offensive erfolgte 2008 bis 2011 (vgl. ebd.). Diese aus dem ZINT-Kurs rekrutierte Klientel bietet sich als Zielgruppe für die inklusive Bestandsanalyse im Rahmen dieser Arbeit an.

Insgesamt wird in der bildungspolitischen Einordnung deutlich, dass es in Sachsen eine Reihe von Vorleistungen, Entwicklungen und Aktivitäten gibt, die Voraussetzungen für die in der BRK geforderten vollständigen Chancengleichheit und Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Bildung darstellen. Ein Forschungsdesiderat besteht in der förder-schwerpunktübergreifenden Gesamtsicht auf die Transformation zur inklusiven Schule, die Einstellungen der Lehrkräfte, ihre Unterrichtspraktiken und ihre Sicht auf vorhandene Ressourcen einschließt. In der Analyse dieser Merkmale können Ansatzpunkte zur weiteren inklusiven Entwicklung der Schulen generiert werden. Das Ziel dieser Arbeit besteht also darin, die Einschätzungen integrativ arbeitender Lehrkräfte zu inklusiven Überzeugungen, Unterrichtspraktiken und benötigten Ressourcen zu identifizieren. Zusammenfassend ergibt sich daraus die zentrale Frage: Wie stellt sich aus Sicht integrativ arbeitender Lehrkräfte die Umsetzung einer inklusiven Schule für alle dar?

1.3 Einführung in die Gliederung der Arbeit

Vor dem Hintergrund einer umfassenden Literaturanalyse zur Beschreibung der favorisierten und zu analysierenden inklusiven Merkmale im historischen Kontext und zur Begrifflichkeit der Inklusion in Abgrenzung zur Integration erfolgt die Ableitung themenbezogener Hypothesen. Zur empirischen Prüfung wird ein Fragebogen entwickelt, der sich aus inklusiven Indikatoren zusammensetzt, die aus dem theoretischen Rahmen generiert werden.

Als theoretische Grundlage für die inklusiven Indikatoren des Fragebogens wurden ein eigenes Theoriemodell und der „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz 2003) als wichtiges Instrument für inklusive Schulentwicklungsprozesse favorisiert. Hier fließen die Indikatoren der drei Dimensionen: Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren und Inklusive Praktiken ein. Mit Hilfe dieser Indikatoren in Anlehnung an den Index wird die Einschätzung integrativ arbeitender Lehrkräfte zu dem Stand der sächsischen inklusiven Entwicklung im Vergleich der Schularten analysiert.

Der Nutzen der Forschungsergebnisse liegt voraussichtlich in einer datenbasiert argumentativ unteretzten Aussage zur Einschätzung der integrativ arbeitenden Lehrkräfte bezüglich inklusiver Überzeugungen, Praktiken und Rahmenbedingungen im Vergleich der einzelnen Schularten in Sachsen bzw. im Vergleich zur Einschätzung der Lehrkräfte in Schleswig-Holstein. Daraus ergeben sich, angeregt durch erfolgreiche nationale und internationale inklusive Praktiken, nächste Entwicklungsschritte.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Nach der bereits erfolgten Themeneinführung mit Problemdarstellung, Ziel- und Fragenformulierung werden in Kapitel 2 die merkmalsbezogen historischen Entwicklungslinien inklusiver Ansätze sowie die theoretischen Grundlagen in der begrifflichen Abgrenzung von Integration und Inklusion in Bezug zur Forschungslage dargestellt. Es folgt die inhaltliche Untersetzung der favorisierten Qualitätsmerkmale inklusiver Entwicklung anhand eines Theoriemodells. Daraus ergeben sich Hypothesen für die empirische Untersuchung. Kapitel 3 widmet sich der Darstellung inklusiver Entwicklungsansätze in den einzelnen Schularten des sächsischen Bildungssystems. Dabei spielen rechtliche und strukturelle Fragen sowie flankierende Unterstützungsmaßnahmen eine Rolle. Zum Vergleich inklusiver Entwicklungsstände wird das Schulsystem von

Schleswig-Holstein einbezogen und bezüglich seiner langen integrativen Tradition vorgestellt.

Aus der theoretischen Einordnung werden merkmalsbezogen und im Schulartenvergleich vier Hypothesen abgeleitet. Die empirische Bearbeitung dieser Hypothesen in Form einer deskriptiven Analyse erfolgt im Kapitel 4 unter der Darstellung der Durchführung, der Stichprobe und des Instruments der Untersuchungen. Gleichzeitig werden das Vorgehen im Rahmen der quantitativen und qualitativen Analyse sowie der Rücklauf der Befragung einschließlich der Kenndaten der Stichprobe beschrieben. Die Auswertung und die Diskussion der Ergebnisse erfolgen in Kapitel 5. Daraus ergeben sich Verifizierung bzw. Falsifizierung der Forschungshypothesen. Dem schließt sich eine Methodenkritik an. Abschließend werden in Kapitel 6 Schlussfolgerungen gezogen, Konsequenzen dargestellt und ein Ausblick gegeben.

2 THEORETISCHE EINORDNUNG DES FORSCHUNGSGEGENSTANDES

2.1 Historische Entwicklungslinien inklusiver Konzepte

Die historische Reflexion erhöht das Verständnis zu traditionell gewachsenen bildungspolitischen Strukturen und Abgrenzungsprozessen im Umgang mit Behinderung sowie zu Chancen erfolgreicher integrativer Beschulung. „Der Sinn von Geschichte [...] zielt auf das handlungsfähige Subjekt, das seine Identität in Gegenwart und Zukunft durch die Begegnung mit dem Vergangenen erfährt“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 14). Unter dieser Prämisse soll im Folgenden die ambivalente und widersprüchliche Geschichte der sich wandelnden Idee der Bildsamkeit von Menschen mit Behinderung von der Entstehung der Pädagogik als Disziplin im 18. Jahrhundert bis zur Pädagogik der Moderne in heutiger Zeit aus inklusiver Perspektive betrachtet werden. Dieser Weg führt „von der Besonderung und Separierung zur ‚Normalisierung‘ der Lebensverhältnisse von Menschen mit Behinderungen“ (ebd.: 13). Bezogen auf das Thema der Arbeit stehen besonders Einstellungen, Strukturen und Ressourcen im Fokus. Erste Bemühungen um die Bildbarkeit von Menschen mit Behinderungen sind schon im Altertum zu verzeichnen. Bis zu diesem Zeitpunkt, in der Spanne von

der Antike bis ins Mittelalter, waren Menschen vor allem mit einer geistigen Behinderung oft der Ausstoßung und Tötung ausgesetzt. Auch in der Zeit des 17. Jahrhunderts waren „Blinde, Taubstumme und ‚Blödsinnige‘“, die vorwiegend den unteren Ständen angehörten, trotz einzelner Versuche von der Bildung und Erziehung ausgeschlossen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2007: 242). Im Gegensatz dazu führten frühe Bildungsbemühungen vor allem um blinde Menschen aus höheren Gesellschaftsschichten zu gehobenen Positionen bzw. zur Ausbildung als Musiker/in und Masseur. Schon im frühen Christentum erlernte der blinde Didymus (313 bis 398 n. Chr.) das griechische Alphabet aus Holz zu ertasten, um später den Posten des Leiters der theologischen Hochschule von Alexandria zu übernehmen. Ein weiteres Beispiel ist die Erziehung der verwahrlosten, wilden und geistig zurückgebliebenen „Wolfskinder“ aus dem 14. Jahrhundert in Hessen. Im Spanien des 16. Jahrhunderts gab es erste planmäßige Unterrichtsversuche für hochgradig Hörgeschädigte durch den Benediktinermönch Pedro Ponce de Leon (1510 bis 1584) (Ellger-Rüttgardt 2008: 21f.).

Die Idee der Bildung für alle als universaler Anspruch stammt schon von Johann Amos Comenius (1592 bis 1670). Sein Anspruch der: „Kunst, allen alles zu lehren“ (Bleidick 1990: 29) ist in der „Didactica magna“ (1657 in Latein) als seinem Hauptwerk verankert. Inbegriffen sind darin alle Menschen, einschließlich derer mit Behinderung, denen das Lebens- und Bildungsrecht zusteht (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 20). In dieser neu entstandenen, widersprüchlichen Pädagogik steht dem verbindlichen, universalen, gemeinsamen Anspruch auf Bildungsrecht die Notwendigkeit von Differenzierungsprozessen gegenüber: „Der Fokus auf die Differenz offenbart das ambivalente Spannungsverhältnis zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen in der Pädagogik. Die in der modernen Pädagogik liegenden Tendenzen von Universalität und Partikularität, von Inklusion und Exklusion, von Gleichheit und Differenz haben in verschiedenen Epochen zu unterschiedlichen Resultaten geführt“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 242).

Die erste Epoche in der Geschichte der Menschheit war durch Exklusion gekennzeichnet. Dieser Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit Besonderheiten zeigt sich auch heute noch weltweit in Ländern, in denen Menschen mit Behinderung noch keine Möglichkeit des Schulbesuchs haben. Im Prozess der Annäherung ist die nächste Entwicklungsstufe die Annahme im Sinne von christlich und humanistisch geprägter Wohltätigkeit und Nächstenliebe. Integrativ betrachtet entspricht das der Phase der Segregation oder Sonderbeschulung, die sich ab dem 18. Jahrhundert durch die Heil-, Pflege- und

Erziehungsanstalten etabliert. Hier werden die Betroffenen vollständig versorgt, bzw. später in einer Sonderschule unterrichtet. Dem folgt das Verständnis für die besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse mit dem Ziel der sozialen Integration. Der separierende Aspekt zeigt sich hier in der Trennung behinderter Kinder von den übrigen Schülern. Die anzustrebende höchste Stufe des Wissens um inklusive Zusammenhänge und einer Schule für alle setzt einen gezielten und gewollten Umgang mit der Vielfalt voraus, legt Wert auf die Unterschiedlichkeit in der Bildung und verzichtet auf das Prinzip der Homogenität. Heterogenität wird als Bereicherung im Unterricht angesehen. Kinder und Jugendliche lernen entsprechend ihrer individuellen Lernausgangslage unter Berücksichtigung des kulturellen und sozialen Kontextes. Auf besonders gefährdete Gruppen wie missbrauchte Kinder, Flüchtlingskinder, Migrantenkinder, arme oder kriegstraumatisierte Kinder wird speziell eingegangen (vgl. Lindmeier 2008: 365f.).

Den Ursprung der BRK führt Wocken im konkreten historischen Bezug auf die Unabhängigkeitserklärung der USA (1776) und die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte durch die französische Nationalversammlung (1789) mit den Prinzipien: Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit zurück. Dabei bedeutet Freiheit im Kant'schen Sinne Selbstbestimmung entsprechend der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte: „Alle Menschen sind frei und gleich geboren“ (Wocken 2013: 110). Diese geforderte Autonomie des Einzelnen lässt sich heutzutage durch Assistenz bzw. ein persönliches Budget realisieren. Das Prinzip der Gleichheit fordert, „die Freiheit aller Anderen mitzudenken und zu respektieren“ (ebd.: 112) und realisiert sich in der Gleichstellung als „Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen“ (ebd. 120). Grundlage dafür ist der § 1 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) mit dem Anliegen einer „positiven Diskriminierung“ (ebd.) durch Nachteilsausgleiche und Barrierefreiheit. Brüderlichkeit bedeutet Teilhabe, die sich als Zugehörigkeit in Inklusion verwirklichen lässt. Die Basis für die gleichwertige und untrennbare „Triade“ Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe sind die Menschenwürde und Antidiskriminierung (ebd.: 116). Der nun folgende Überblick setzt in der soeben erwähnten Aufklärung an und beschreibt die historische Entwicklung inklusiver Ansätze differenziert nach Etappen und im Forschungsfokus stehenden Merkmalen bis in die Gegenwart.

2.1.1 Die Aufklärung (18. Jahrhundert)

Die Grundzielstellung der Zuerkennung von dem Lebens- und Bildungsrecht ist im Jahr 1657 (Zeitpunkt der Veröffentlichung) in der schon erwähnten „Didactica Magna“ von Comenius nachzulesen. Unter dem bekannten Motto: „Alle alles lehren“ wurde der Grundstein zur inklusiven Didaktik gelegt. Es begannen erste planvolle Erziehungsversuche für Kinder und Jugendliche mit Behinderung: „Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften“ (Comenius 1985: 55f. und 194, zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008: 20). Die Idee des allgemeinen Bildungsrechts für jeden mit dem Ziel der Schaffung des „neuen Menschen“ wurde europaweit proklamiert. Daher wird das 18. Jahrhundert auch als „pädagogisches Jahrhundert“ bezeichnet (Ellger-Rüttgardt 2007: 243). Die zu Grunde liegende anthroposophische Theorie der Erkenntnis des Menschen in seiner Natur und der Sicht auf Erziehung als bestmögliche Entfaltung der menschlichen Anlagen prägte diese und folgende Zeiten (vgl. Moser & Sasse 2008: 24f.). Nach Kant (1724 bis 1804) ist die „Aufklärung [...] der Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Herrmann 2005: 99, zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008: 23). Nach Oelkers bestand die Innovation dieser Zeit in der sensualistischen Lerntheorie, dem Konzept öffentlicher Bildung und dem experimentellen Verfahren in den Naturwissenschaften (vgl. ebd.: 21).

Einstellungen

Die Idee der Bildsamkeit von Menschen mit Behinderungen und die damit verbundene Entfaltung des Bildungsbegriffs prägten die Sichtweisen der Pädagogen des späten 18. Jahrhunderts. Der englische Philosoph John Locke (1632 bis 1704) als Vertreter dieser Zeit entwickelte den Sensualismus, der die Bedeutung der Sinne für Wahrnehmung, Denken und Erkenntnis hervorhob und sie der damaligen Anschauung der Idee aus göttlichem Ursprung gegenüberstellte. Dies brachte eine radikal neue Sicht auf die Entwicklungsfähigkeit jedes Menschen mit sich. Locke war ein Hauptvertreter des britischen Empirismus. Er bildet zusammen mit George Berkeley (1685 bis 1753) und David Hume (1711 bis 1776) das Dreigestirn der britischen Aufklärung und des aufkommenden Empirismus. Sein Denken beeinflusste auch die Vertreter der französischen Aufklärung: Jean Baptiste le Rond d'Alembert (1717 bis 1783), Mathematiker, Physiker und Philosoph, Denis Diderot

(1713 bis 1784), u. a. Schriftsteller und Philosoph sowie Étienne Bonnot de Condillac (1714 bis 1780), Geistlicher, Philosoph und Logiker. Bekannt wurde Diderots „Brief über die Blinden“ von 1749, der die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung stark beeinflusste. Erstmalig setzte sich der Gedanke der Kompensationsleistung bei Sineseseinschränkungen durch andere Sinne und damit die prinzipielle Bildbarkeit auch dieser Menschen durch (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 23). Etwa zeitgleich feierte die blinde Wiener Pianistin, Maria Theresia von Paradis (1759 bis 1824), große Erfolge und bewies damit, was blinde Menschen zu leisten vermochten (vgl. ebd.: 39).

Als deutschsprachiger Vertreter der Aufklärung gilt Johann Heinrich Pestalozzi (1746 bis 1827), der sich u. a. in Erziehungsversuchen auf dem Neuhof (1777 und 1778) „verwaister, verwahrloster und behinderter Kinder“ annahm (Ellger-Rüttgardt 2008: 26) und damit auch den Anfang der Bildung und Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung realisierte. Mit dem Ziel der Stärkung des Menschen und seiner Selbsthilfekräfte richtete er sein besonderes Augenmerk auf die Elementarbildung der Kinder, welche schon vor der Schule in der Familie beginnen sollte. Dabei kam es ihm darauf an, die intellektuellen, sittlich-religiösen und handwerklichen Kräfte der Kinder allseitig und harmonisch zu fördern. Heute würde man Pestalozzi einen ganzheitlichen Ansatz zuschreiben. Anlehnend an Jean-Jacques Rousseau (1712 bis 1778) entwickelte Pestalozzi die „Theorie der allgemeinen Menschenbildung“ und wurde damit zugleich zum „Mitbegründer der Heilpädagogik“ (ebd.). In Rousseaus „Emile“ wird erstmalig eine Entwicklung vom Kind aus im Rahmen einer natürlichen Erziehung propagiert, die damit themenbezogen erste inklusive Züge trägt. Die Kritik an seiner Theorie besteht in der Bevorzugung von gesunden und starken Kindern (vgl. ebd.: 31).

Struktur und Unterricht

Im Rahmen der Verdienste der französischen Aufklärung wurde 1770 die erste Schule für Taubstumme in Paris durch Charles Michel de l'Epée und die zweite 1777 durch Samuel Heinicke (1727 bis 1790) in Leipzig gegründet (vgl. Ellger-Rüttgardt 2007: 243). 1784 richtete Valentin Hayü in Paris die erste Anstalt zur Erziehung blinder Kinder ein, in der sogar „begabte blinde Schüler als Lehrer eingesetzt“ wurden (Ellger-Rüttgardt 2008: 40). „International großen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Heilpädagogik hatten die Erziehungsbemühungen des Pariser Taubstummenlehrers, Jean Itards (1774 bis 1838), mit Victor, dem 'Wildkind von Aveyron' um 1800, wodurch zum ersten Mal die Erziehbarkeit

'abnormer' Kinder unter Beweis gestellt wurde“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 243). Hier zeigt sich die „Relationalität von Inklusion und Exklusion“, indem das „Wildkind“ aus seiner Heimat „Wald“ mit dem Ziel der gesellschaftlichen Inklusion exkludiert wurde. Aufgrund seines Widerstandes wurde er im Haus eingesperrt, also inkludiert, jedoch dadurch von der Umgebung exkludiert (vgl. Speck 2011: 64).

In der Zeit der „Reform der französischen Psychiatrie“ mit dem Ziel der „menschenwürdigeren Behandlung“ von „Irren“ beobachtete Itard präzise und dokumentierte sein Erziehungsexperiment, auch wenn er nach fünf Jahren seiner pädagogischen Arbeit scheiterte (Ellger-Rüttgardt 2008: 28f.). Die von Itard formulierten systematischen Erkenntnisse zur Sinnesschulung flossen in das erste „Lehrbuch für Idiotenerziehung“ seines Schülers, Édouard Séguin (1812 bis 1880), ein und beeinflussten auch später die Arbeit von Maria Montessori (1870 bis 1952), Jan-Daniel Georgens (1823 bis 1886) und Heinrich Marianus Deinhardt (1823 bis 1886) (vgl. Geistigbehindertenpädagogik 2011). Im Jahr 1786 wurde der erste Erziehungs- und Unterrichtsplan für Blinde von Valentin Haüy (1745 bis 1822) entwickelt. Die „Geburtsstunde der Behindertenpädagogik“ (Drewiek & Tenorth 2001: 63) begann mit der „Entwicklung angepasster Methoden an die besonderen Bildungsbedürfnisse gehörloser, blinder und geistig behinderter Menschen“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 243).

Ressourcen

Die ersten gezielten Bildungsversuche wurden meist aus Privatinitiativen heraus und unter Nutzung von Stiftungen in privat gegründeten und finanzierten Instituten bzw. Anstalten durchgeführt. Versuche der staatlichen Anerkennung und Mitfinanzierung dieser Einrichtungen brachten erste Erfolge wie beispielsweise im Jahr 1791 die Verstaatlichung der französischen Taubstummenanstalt. Der Nachteil bestand jedoch in der konzeptionellen Einflussnahme, die Kosteneffizienz und Utilitarismus in den Vordergrund stellten. Ungenügende räumliche Unterbringung, mangelhafte finanzielle Ausstattungen und politische Unterstützung prägten die Anstaltsentwicklungen dieser Zeit. Soziale Disziplinierung und die Förderung von Klassenunterschieden verdrängten das Ziel der allgemeinen Menschenbildung (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 36ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Der Phase der Extinktion im Mittelalter folgte im Zeitalter der Aufklärung eine Entwicklung von Exklusionspraktiken hin zu separierenden Ansätzen in der gezielten Beschäftigung mit bisher aussortierten Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen durch Vertreter wie Pestalozzi und Rousseau. Erste Schulen für Sinnesschäden wurden gegründet. Mit der Einstellung, dass prinzipiell jeder Mensch bildbar ist, wurde auch die Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung möglich. Auf der Grundlage von „natürlicher Gleichheit individueller Rechte bei gleichzeitiger Ungleichheit individueller Fähigkeiten“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 30) entwarf der Marquis de Condorcet (1743 bis 1794) ein gestuftes liberales Schulsystem als Modell einer demokratischen Bildung, das inklusive Züge trägt. Die pädagogische Theorieentwicklung beschäftigte sich mit dem Menschen in seinem naturgegebenen Sein, den es galt, durch systematische Erziehung, der sogenannten „Perfektibilisierung“, zur bestmöglichen Entfaltung seiner Natur und Anlagen zu führen. In dieser Zeit begannen die pädagogischen Diskurse um Normales und Abweichendes, wozu die Behinderung zählte, als Erforschung der „unzivilisierten“ Natur des Menschen (vgl. Moser & Sasse 2008: 24).

2.1.2 Der Neuhumanismus (Beginn des 19. Jahrhunderts)

Im 19. Jahrhundert entwickeln sich Grundstrukturen eines bürgerlich-liberalen Staates, geprägt durch Ideen der Aufklärung und des Neuhumanismus sowie durch die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse infolge der Industrialisierung. Neben dem sich formierenden gegliederten Bildungssystem mit einer staatlichen Lehrkräfteausbildung entsteht auch die Behindertenpädagogik, vorerst unter dem Terminus „Heilpädagogik“ (Moser & Sasse 2008: 24). Zu Beginn dieses Jahrhunderts wurde durch Wilhelm von Humboldt (1767 bis 1835) in seiner Funktion als Leiter der „Sektion für Kultus und Unterricht“ im preußischen Innenministerium (ca. 1806 bis 1811) 1810 eine Bildungsreform initiiert, die auf dem Ideal der „allgemeinen Menschenbildung“ basierend die Armen und Schwachen einbezog und in drei Stufen: „Elementarunterricht“, „Schulunterricht“ und „Universitätsunterricht“ (ebd.) gegliedert war (Ellger-Rüttgardt 2008: 73).

Einstellungen

In Humboldts Forderungen nach einem horizontal gegliederten, egalitären Schulsystem, nachzulesen in seinen Königsberger und Litauischen Schulplänen bzw. im Gesetzesentwurf für ein Unterrichtssystem von Johann Wilhelm Süven (1775 bis 1829), kam die Idee der allgemeinen Menschenbildung in der Zurückweisung absolutistischer Ansprüche zum Tragen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 73f.). Problematisch war die Vereinbarung von „allgemeiner Menschenbildung“ im Sinne der „Selbstbestimmung“ mit der „bürgerlichen Brauchbarkeit“ im Sinne der „Fremdbestimmung“, die letztlich eine gesellschaftliche Teilhabe noch nicht zuließ (ebd.: 84). Bildung für alle (als inklusiver Ansatz) schloss die Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher mit ein, deren Gedankengut jedoch erst im 20. Jahrhundert eine gesellschaftliche Akzeptanz erfuhr. Neu dabei war die feste Überzeugung, dass auch geistig Behinderte bildbar waren. Beispiele dafür sind Itards Erziehungsbemühungen um Victor, die angestrebte „Idiotenbildung“ des „wilden Peter von Hameln“ (1724) durch Graf von Zinzendorf (1700 bis 1760) als Stifter der Brüdergemeinde. Aufbauend darauf entwickelten sich Theorien zur ganzheitlichen „Erziehung und Unterrichtung von geistig behinderten Kinder und Jugendlichen“ (ebd.: 88f.).

Durch sozio-ökonomische und politische Umwälzungen dieser Zeit, durch Kriegswirren und beginnende Industrialisierung entwickelte sich der Pauperismus als Verelendung des neuen Typus von Fabrikarbeitern. Frauen- und Kinderarbeit waren für das Überleben der proletarischen Familien unerlässlich und hatten die Ruinierung der Gesundheit vieler Kinder sowie die Nichteinhaltung der Schulpflicht und damit eine Chancenungleichheit zur Folge. Die Antwort der protestantischen Kirche auf die drängende Pauperismusfrage des frühen 19. Jahrhunderts hatte in Verbindung der Sozialpädagogik mit der Sozialpolitik die **Rettungshausbewegung** hervorgebracht, die 1860 ihren Höhepunkt in Deutschland erreichte. Im Rahmen dieser Bewegung für verwahrloste und behinderte Kinder zeichneten sich nach dem „Grundsatz von Freiheit“ und der als „Familienprinzip gestalteten Lebensgemeinschaft“ die zukunftsweisenden pädagogischen Ansätze des Mitbegründers Johann Hinrich Wichern (1808 bis 1881) durch ein „optimistisch-realistisches, christliches Menschenbild“ aus, das durch Liebe, Freiheit, religiöse Erziehung, Unterricht, Arbeit und positives Vorbild im Sinne der Rettung zu einem neuen Leben geprägt war (Ellger-Rüttgardt 2008: 104). In der „Hinwendung zum einzelnen Kind“ war die Selbstständigkeit der Zöglinge auf sittlicher Basis auf ein berufliches Fortkommen gerichtet (ebd.). Die etwa zeitgleich

gegründeten Erziehungsanstalten für krüppelhafte Kinder thematisierten erstmalig die Erziehung Schwerstmehrfachbehinderter und favorisierten den berufspädagogischen Aspekt (ebd.: 108).

Struktur und Unterricht

Das in der Zeit (1777) durch Samuel Heinicke (1727 bis 1790) entstandene Taubstummeninstitut in Leipzig und das von August Zeune (1778 bis 1853) geleitete Berliner Blindeninstitut (1806) wurden als staatlich-öffentliche Einrichtungen in der Anerkennung grundlegender öffentlicher Verantwortung durch Humboldt gefördert (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 84ff.). Die Methodenentwicklung erfreute sich eines „ungeheuren Erfindungsreichtums“ (ebd.: 126). Es existierten schon Lesebücher und Tagebücher zur Förderung der Schreibfähigkeit sowie Lehrpläne mit vielfältigen Unterrichtsangeboten wie die von dem blinden Anstaltsleiter Johann Georg Knie (1794 bis 1859), der u. a. neben Religion, Kirchengeschichte und Formenlehre, Rechnen, Schreiben und Lesen sowie Handarbeits- und Musizierenstunden beinhaltete (vgl. ebd.: 84f.). Im Unterricht kamen besondere Hilfsmittel zum Einsatz: die „deutsche Lautspracherziehung“ im Kontrast zur „französischen“ Gebärdensprache sowie für blinde Kinder die Blindenpunktschrift nach Louis Braille (1809 bis 1852) auf der Grundlage der Punktschrift von Charles Barbier (Ellger-Rüttgardt 2007: 243f.).

Beispielgebend für die ganzheitliche Bildung von geistig Behinderten waren die pädagogischen Grundsätze von Édouard Séguin (1812 bis 1880), die eine stufenweise Erziehung, beginnend vom Muskelsystem über das Nervensystem zu den Sinnesorganen, als „individualisierte Methode“ zur Förderung der „Selbsttätigkeit der Zöglinge“ ohne jeglichen Zwang favorisierten (Ellger-Rüttgardt 2008: 89). Der Staat entzog sich der Verpflichtungsübernahme für diese Gruppe und delegierte die Aufgabe an die Wohltätigkeitsverbände der christlichen Kirchen, die Innere Mission und die Caritas, ab. Daher erfolgten in den 1850er Jahren infolge eines diesbezüglichen Erlasses des preußischen Kultusministeriums zahlreiche private Anstaltsgründungen zur Erziehung und Pflege von Geistesschwachen (vgl. ebd.: 97). Lediglich in Sachsen wurde „1846 in Hubertusburg die erste staatliche Erziehungsanstalt für blödsinnige Kinder auf deutschem Boden“ gegründet (ebd.).

„Mit Blick auf die aktuelle Forschung nach einer inklusiven Schule ist es aufschlussreich, einen historischen Vorläufer genauer zu betrachten: die sogenannte **Verallgemeinerungsbewegung** zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Es war der Versuch, die Bildung Gehörloser und Blinder im Rahmen des Elementarschulwesens zu realisieren“ (Ellger-

Rüttgardt 2007: 245). Diese Verallgemeinerungsbewegung als Vorläufer der gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Schülern sah eine individuelle, wohnortnahe Beschulung innerhalb der allgemeinen Elementarerziehung vor und ging gegen die vorherrschende Volksmeinung vor, dass jegliche Art von Behinderung mit Blödsinnigkeit gepaart war (Ellger-Rüttgardt 2008: 110). Die Idee dazu entstand aufgrund fehlender Bildungsangebote für sinnesgeschädigte Kinder und wurde von den Volksschulpädagogen begrüßt (vgl. ebd.: 111). Das Besondere dieses Bildungsprojekts war die Einbeziehung sinnesgeschädigter Kinder in das Elementarschulwesen „durch Kombination von Spezial- und Volksschulen“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 245). Damit wurde eine „frühzeitige und behindertengerechte Bildung“ im „Höchstmaß an Gemeinsamkeit“ innerhalb des sozialen Lernens vermittelt (ebd.).

In Sachsen wurden „gehörlose und blinde Kinder in Ortsschulen durch spezielle Lehrkräfte“ unterrichtet, die sich in neu gegründeten Lehrkräfteseminaren qualifiziert hatten (Ellger-Rüttgardt 2008: 112). Gründe des Scheiterns der Verallgemeinerungsbewegung lagen in einer „halbherzigen Bildungspolitik“ mit fehlenden „ideellen und materiellen Voraussetzungen“, zu großen Klassen, fehlender Individualisierung, „schlecht bezahlten Pädagogen“ und zu wenig „spezifischen Hilfsmitteln“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 245). So entstand Mitte des 19. Jahrhunderts eine eigenständige Pädagogik für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen. Die Fachwelt favorisierte zum Teil die als Kompetenzzentren konzipierten Taubstummenanstalten, um Professionalität zu sichern (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 112).

Ressourcen

Die Situation des Schulwesens Anfang des 19. Jahrhunderts zeichnete sich durch eine fehlende Ausbildung und schlechte Bezahlung des Schulmeisters sowie Klassen mit bis zu 100 Kindern aus. Die Schulgebäude waren in schlechtem Zustand, sodass der Unterricht z. T. in den Wohnungen der Lehrkräfte stattfand. Es gab auch Dörfer ohne Schulen und Lehrkräfte. Die Eltern hatten z. T. kein Interesse an den Schulbesuchen ihrer Kinder (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 75). Die in den Großstädten gegründeten Anstalten für Gehörlose, Taubstumme und Blinde kämpften um die Verstaatlichung ihrer Einrichtungen. Im Jahr 1798 wurde das „Königliche Taubstummen-Institut zu Berlin“ gegründet, das königliche Zöglinge (kostenlos) und Freischüler sowie Privatzöglinge (auf Leiterkosten) einbezog (ebd.: 78). Erst mit dem Amtsantritt von Humboldt im Jahr 1809 wurde dieses Institut unter

Leitung von Heinicke's Schwiegersohn, Ernst Adolf Eschke (1766 bis 1811), finanziell abgesichert (ebd.: 79), um Zuschüsse und Lehrkräftebesoldung zu zahlen. Auf Antrag wurden taubstumme Schüler/innen kostenlos unterrichtet und untergebracht. Auf Initiative von Traugott Weise entstanden 1803 die ersten Nachhilfeklassen an Armenfreischulen in Zeitz (Sachsen), während die allgemeine Schulpflicht erst 1835 in Sachsen eingeführt wurde (vgl. Graumann 2002: 20). Obwohl es schon in „den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts“ „theoretische Entwürfe“ und „überzeugende praktische Beispiele“ für eine erfolgreiche Erziehung geistig behinderter Kinder gab, verblieben diese Menschen in der Fürsorge der privaten Wohltätigkeit der beiden christlichen Kirchen (Ellger-Rüttgardt 2007: 244).

Zusammenfassend gab es inklusiv betrachtet in den Reformbestrebungen zur allgemeinen Menschenbildung von Humboldt erste Ansätze zur „Bildung für alle“ durch die „Anerkennung der Bildung Behinderter als öffentliche Aufgabe“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 127). Trotz der späteren Zurückdrängung des Bildungsideals von Humboldt durch Restauration und Reaktion wurden die Weichen für das heutige demokratische Schulsystem gestellt. Im internationalen Vergleich lag Preußen mit 90 % Einschulungen im Jahr 1870 an der Spitze (vgl. ebd.: 75f.). Neben der weiteren Etablierung separierender Einrichtungen zur speziellen Förderung von Seh- und Hörgeschädigten bzw. Verhaltensauffälligen wurden im Rahmen der „Verallgemeinerungsbewegung“ erste Versuche der gemeinsamen Unterrichtung unternommen, die als Vorläufer inklusiver Bemühungen gewertet werden können. In diesen Anfängen „integrativer Pädagogik“ in enger Zusammenarbeit von Heil- und Elementarpädagogik wurde die „Dichotomie zwischen gesund und krank“ bei klarer Erkenntnis der engen Verknüpfung von Behinderung und Armut aufgehoben (ebd.: 124f.). Die Behinderten selbst wurden in dieser Zeit als ebenbürtig akzeptiert, als Lehrkräfte an den Instituten engagiert und vereinigten sich zur Interessensdurchsetzung im Verband, wie es die Gründung des ersten Gehörlosenverbandes 1838 zeigt. Dennoch vollzog sich die Inklusion Behinderter über exklusive Prozesse der separierenden Beschulung (vgl. ebd.: 129f.). Die Erziehung der geistig Behinderten wurde an kirchliche Wohltätigkeitsverbände delegiert.

Im Übergang zur Wilhelminischen Zeit verdrängten die Naturwissenschaften, besonders die Biologie, die ideologischen Einflüsse der Theologie und der Metaphysik. Das 1859 entstandene Werk von Charles Robert Darwin (1809 bis 1882): „Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampf

ums Dasein“ thematisiert nicht nur den Überlebenskampf, sondern propagiert in Ablehnung von Wohltätigkeitsbemühungen das Recht des Stärkeren. Damit wurde eine theoretische Voraussetzung für die in der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft praktizierten Auslöschung aller „lebensuntüchtigen, nicht reinrassigen Kreaturen“, zu denen auch die Menschen mit Behinderung gerechnet wurden, geschaffen (Ellger-Rüttgardt 2011: 444).

2.1.3 Das Wilhelminische Kaiserreich (Ende des 19. Jahrhunderts)

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist die allgemeine Schulpflicht durchgesetzt und erste Hilfsschulen werden zur Entlastung der Volksschule gegründet. Die Reformmotive eines sich entwickelnden, ganzen Menschen mit natürlicher Bestimmung in sozialem Kontext hatten großen Einfluss auf die sich ausbildende Heilpädagogik. Bei deren Begründern, Jan-Daniel Georgens (1823 bis 1886) und Heinrich Marianus Deinhardt (1821 bis 1880), ist dies in dem 1861 und 1863 veröffentlichten zweibändigen Werk „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ nachzulesen. Das besondere Verdienst besteht in der eigenständigen Platzierung der Heilpädagogik mit gleichzeitigem Anspruch auf Besonderung in der Betrachtung von Abnormitäten im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Medizin. Nach dem Scheitern der Verallgemeinerungsbewegung Mitte des 19. Jahrhunderts stellt die heilpädagogische Schule für Georgens und Deinhardt „das Idealmodell der Zukunft“ dar (Ellger-Rüttgardt 2011: 446). Zum Verständnis der heilpädagogischen Schriften muss noch erwähnt werden, dass sich das anfangs quasi partnerschaftliche Verhältnis in der interdisziplinären Zusammenarbeit von Heilpädagogik und Medizin in Preußen durch die 1859 getroffene Entscheidung der Leitungsübernahme von Heil- und Pflegestätten durch Mediziner verschob.

Durch die medizinische Definitionsmacht (vgl. Ellger-Rüttgardt 2007: 245) wurden die dichotomen Begriffspaare von Gesundheit und Krankheit, zunehmend die Diagnostik (z. B. die „Entwicklung der Intelligenzdiagnostik“ zur „Differenzierung und Auslese“ - Ellger-Rüttgardt 2008: 151) und die Pathologisierung von Kinderfehlern etabliert (Ellger-Rüttgardt 2007: 245). Mit „zunehmender Popularität von Evolutionstheorie, Erbbiologie und Sozialdarwinismus“ sowie der naturwissenschaftlichen Orientierung der Medizin musste die Heilpädagogik „ihre zentrale pädagogische Kategorie der Bildsamkeit zu Gunsten einer

der Medizin entliehenen Terminologie aufgeben“ (ebd.). Mit der „Einführung einer produktionskapitalistischen Marktwirtschaft“ wurde der „Aufstieg Deutschlands zur Industrienation“ befördert (ebd.). Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit, Landflucht und Verstädterung gingen mit dieser „gewaltigen gesellschaftlichen Umwälzung“ einher (ebd.). Bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges 1914 blieb daher das Wilhelminische Kaiserreich ein „System der sozialen Ungleichheit“ (ebd.).

Einstellungen

In der genaueren Betrachtung der Sichtweisen von Georgens und Deinhardts wurde die Heilpädagogik in Abgrenzung zur Medizin und zur Psychologie „von der Schule her gedacht“ (Hillenbrand 1994: 38). Dabei war nicht die Behinderung an sich der Grund für das Entstehen heilpädagogischer Einrichtungen, sondern die „besondere pädagogische Behandlung“ (ebd.). Durch die Individualisierung der Erziehungsmethoden mit dem Schwerpunkt der Arbeitserziehung sollte die Normalisierung des zu Erziehenden erreicht werden. Ihr Ziel war die fortschreitende Integration der bisher Ausgestoßenen und Aufgegebenen in die Gesellschaft, wobei eine zeitweise Separation „zugunsten einer heilenden Erziehung“ teilweise nötig war: „Die allgemeine Schule vermag nur im begrenzten Maß anormalen Schülern gerecht zu werden. Zur Erfüllung der erzieherischen Aufgabe werden dann besondere Schulen benötigt“ (ebd.: 49). Diese Sichtweise besitzt auch heute noch ihre Gültigkeit, obwohl sie schon 1863 verfasst wurde.

Der Beginn einer „zweiten reformpädagogischen Phase“ in der Betrachtung von Benner (1998) zum späten 19. Jahrhundert strebt einem neuen Menschenbild entgegen, welches die Rechte des Kindes in den Mittelpunkt stellt und anlehnend u. a. an die Ideen von Rousseau eine „Pädagogik vom Kind aus“ unter Beachtung seiner natürlichen Voraussetzungen ins Zentrum rückt (Liebers 2008: 46). Hier könnte man Ansätze einer individuellen Förderung vermuten. Allerdings bezieht sich dieses eher romantische Kindheitsideal nur auf gesunde und normal begabte Kinder: „Sozial randständige und auffällige Kinder – verelendete, behinderte, delinquente u. a. – werden von der Schwedin Ellen Key (1849 bis 1926) als ‚entartet‘, ‚degeneriert‘ oder ‚minderwertig‘ wahrgenommen und für eugenische Maßnahmen vorgeschlagen“ (ebd.: 47). Dieses sozialdarwinistische bzw. eugenische Gedankengut als „gesellschaftliches Ideal der Moderne“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 137f.) erreichte auch das pädagogische Denken. Anlehnend an Nietzsches „Übermenschen“ propagiert Key die „Ausmerze“ schwacher und verkrüppelter Kinder (ebd.). Auch die

Lehrkräfte an Hilfsschulen waren von der ungelösten „sozialen“ Frage beeinflusst und stellten „die geistige und moralische Minderwertigkeit“ (Martin Breitenbarth 1915) bzw. die Analyse des „volksbiologischen und volkswirtschaftlichen Wertes“ (August Heinze 1913) in den Vordergrund, alles im Sinne der Verhütung der sogenannten Rassenverschlechterung (ebd.: 138).

Der Sozialdarwinismus thematisierte Eugenik oder Rassenhygiene sowie Rassenanthropologie. Dabei beinhaltete die Rassenhygiene die Beschreibung erblicher Entartungserscheinungen, die zur Auslese von „Minderwertigen“ führen sollte, sowie die Förderung „gesunden“ Erbguts im Sinne der „Aufartung“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 132). Francis Galton (1822 bis 1911), Vetter von Charles Darwin und Begründer der Rassenhygiene, sprach von dem Hervorbringen „hochbegabter Menschenrassen“ und „postulierte die Ungleichheit der Menschen“ mit dem Ziel der „Züchtung einer zivilisatorisch hochstehenden menschlichen Rasse“ (ebd.: 133f.). In diesem Zusammenhang gründete der Mediziner Alfred Ploetz (1860 bis 1940) 1904 ein „Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie“ und 1905 die Gesellschaft für Rassenhygiene, die ab 1909 auch international wirksam wurde (ebd.: 134). „Eugenik als Lehre der Erbgesundheit“ oder auch „Präventivmedizin“ beschäftigt sich grundsätzlich mit der „Erhaltung oder Verbesserung der Erbanlagen“ (ebd.). „Rassismus“ zielt auf Reinerhaltung der nordischen Rasse und „Euthanasie“ beinhaltet „die Ermordung behinderter und kranker Menschen“ (ebd.). Im Rahmen der Rassenanthropologie wurden die Rassenunterschiede der Völker herausgestellt und zur „Verhütung der Rassenverschlechterung“ die „Aufordnung“ des deutschen Volkes angestrebt (ebd.: 135).

Struktur und Unterricht

Mit der Einführung der Schulpflicht für Gehörlose und Blinde 1911 (Ellger-Rüttgardt 2008: 147) entstanden erste Schwerhörigenklassen (1902) und Schwerhörigenschulen (1907) sowie Schulen für Sehschwache (1919) in Berlin. Die erste Sprachheilklasse wurde 1910 in Halle eröffnet (vgl. ebd.: 151). Georgens und Deinhardt führten in der praktischen Umsetzung ihrer ersten wissenschaftlichen Konzeption einer Heilpädagogik die Heil- und Erziehungsanstalt Levana (Baden bei Wien) als Reformschule. In dieser Zeit entstand auch die 1841 von Johann Jacob Guggenbühl (1816 bis 1863) gegründete Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder in Abendberg bei Interlaken (ebd.: 93). Für geistig Behinderte wurde 1859 in Preußen per Erlass „Bildungs- und Erziehungs-Institute für Blödsinnige“

gegründet, in denen ca. zwei Drittel einer Arbeit bzw. Beschäftigung nachgingen (ebd.: 148f.). Die pädagogischen Ansätze der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts betrachten grundlegend Natur, Sittlichkeit und Individualität. Gleichzeitig entsprechen sie den Motiven der späteren Reformpädagogik wie Naturgemäßheit, Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Ganzheitlichkeit und Entwicklungsorientierung. Innerhalb der Schulpädagogik wurden „die didaktische Ordnung des Stoffes, die Regelung der Disziplin und die Handhabung der Schulaufsicht“ thematisiert (Oelkers 1989a: 119, zit. n. Hillenbrand 1994: 34). Im langen Kampf um das Primat der Gebärdensprache bei Gehörlosen wurde sich schlussendlich auf ein kombiniertes System von Laut- und Gebärdensprache geeinigt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 191ff.).

Der heilpädagogische Verdienst von Trüper bestand in der „Kreation neuer pädagogischer Wege für schwierige Kinder“ (Hillenbrand 1994: 70). Er gründete 1890 das Erziehungsheim „Sophienhöhe“, ein heilpädagogisches Landeserziehungsheim, das bis 1956 existierte (vgl. ebd.: 71). Durch Arbeitserziehung in „Tischlerei, Schlosserei, Buchbinderwerkstatt, Lehrküche, Kunstwerkstatt, Gärtnerei, Landwirtschaft und Bildhauerei“ (ebd.: 78), Kunsterziehung mit Musik als „primärem Heilfaktor“ (ebd.: 79) und Kurssysteme wurde die „individuelle Anpassung an die Bedürfnisse des Kindes“ als reformpädagogisches Grundanliegen realisiert (ebd.: 83).

Heinrich Kielhorn (1847 bis 1934) „absolvierte wie Georgens und Trüper das Seminar zur Volksschullehrerausbildung“ (Hillenbrand 1994: 85), wo er sich schon für die besonders Schwachen interessierte. Im Jahr 1881 wurde ihm durch die Schulverwaltung die „Leitung der ersten Hilfsschulklasse Braunschweigs“ übertragen (ebd.). „Im Gegensatz zu den privaten Anstalten Levana und Sophienhöhe entstand die Hilfsschule als Volksschule“ (ebd.: 86) mit entsprechenden Vorschriften, der Prämisse zu schaffender Schulklassen und in enger Anlehnung an Stundenpläne und Unterrichtsfächer der Elementarschulen. Wichtige Punkte dabei waren die „Koedukation“ als gemeinsamer „Unterricht von Jungen und Mädchen“, die „Schule als Erziehungsgemeinschaft“ im Sinne eines guten Schulklimas und guter Elternarbeit (ebd.: 87). Weitere Elemente sind das „Anknüpfen an die Erlebnisse“ der Schüler/innen, „Unterricht im Freien, Wanderungen“, „Unterrichtsgänge“ und „Schülerbeobachtungen“ (ebd.: 88). „In diesem Zusammenhang gehören auch Sinnesübungen, Anschauungsunterricht, Zeichnen, Singen und Turnen, wie es Kielhorn beispielhaft für die erste Hilfsschullehrergeneration durchführt“ (ebd.). Durch „Schülerbeobachtung und Individualisierung“ sind erste Prinzipien und Methoden einer reformpädagogischen Didaktik zu

erkennen, die noch heute zum Einsatz kommen und der Individualisierung von Unterricht gerecht werden (ebd.).

Die Entstehung der Hilfsschule auf theoretischer Grundlage von Heinrich Ernst Stötzner (1832 bis 1910), dem „Vater der Hilfsschule“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 154) wurde verursacht durch „den Anstieg des Qualifikationsniveaus der allgemeinen Schule“ entsprechend den „Allgemeinen Bestimmungen“ von 1872 und des damit verbundenen Phänomens „Schulversagen“. Weitere Gründe für die Schaffung der Hilfsschulen lagen im „Verbot der Kinderarbeit in Preußen“ (1891), der „Abschaffung der Arbeits- und Fabrikschulen“ (1884) und der „Einführung der Schulgeldfreiheit in Preußen (1888) bei gleichzeitiger Auflösung von Armen-, Frei- und Ersatzschulen“ (ebd.: 152): „Die Hilfsschulpädagogik trat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als 'Nachhilfeschule' mit dem Ziel der Rückführung ihrer Schüler in die Volksschule an, und sie hatte beträchtliche Widerstände bis zu ihrer endgültigen Verselbstständigung im 20. Jahrhundert zu überwinden“ (Bleidick 1990: 13). Dieser Schultyp zeichnete sich durch geringere Klassenfrequenzen, einen reduzierten Volksschullehrplan und der Besonderheit von „Anschauungs- und Handarbeitsunterricht“ sowie „Formen- und Zeichenunterricht“ aus (Ellger-Rüttgardt 2008: 159f.).

Neben der Entlastung der Volksschule bei gleichzeitig besserer Förderung gab es auch den außerschulisch ökonomisch fokussierten Grund der Einsparung von Folgekosten in Form krimineller Karrieren (Brill 2009: 28). Die Hilfsschule als „Erziehungsschule“ diente vor allem auch der Sozialisation von bereits sozial auffällig gewordenen neuen Proletarierschichten (Moser & Sasse 2008: 28). Die „Sammelbeckenfunktion“ der Hilfsschule basierte dabei auf einer „Interessenallianz von Staat, Volksschullehrerschaft und Hilfsschullehrkräften“ (Ellgar-Rüttgardt 2008: 162). „Krüppelhafte“ Kinder und „Mindersinnige“ mit einer Körper-, Seh- bzw. Hörbehinderungen wurden in Sonderschulen untergebracht, geistig behinderte Kinder kamen in „Idiotenanstalten“ und Psychiatrien (Liebers 2008: 45). Kritiker der Hilfsschule waren betroffene Eltern, zu denen die Hilfsschullehrkräfte in Distanz standen, Vertreter der Idiotenanstalten aufgrund der unklaren Abgrenzungsdefinition und engagierte Volksschullehrkräfte, die ihre eigene pädagogische Aufgabe in der Unterrichtung dieser Kinder sahen (vgl. Ellgar-Rüttgardt 2008: 163ff.). Nach 30-jähriger Diskussion wurde 1880 endlich eine kommunale Idiotenanstalt gegründet, in der Hermann Piper (1846 bis 1943) eine Didaktik für geistig Behinderte und viele Unterrichtsmaterialien wie Farbtafeln, Rechenbilder, Lehr- und Bilderbücher entwickelte (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 150). Dennoch förderte der Staat eher die kostengünstigeren und effektiveren Hilfsschulen.

Ressourcen

Im Zuge der Modernisierung des Elementarschulwesens stiegen die öffentlichen Ausgaben, allein schon durch die Bezahlung der Lehrerschaft. Die Anzahl der Hilfsschulklassen mit entsprechenden Kosten stieg von 110 Klassen mit 2.300 Schülern im Jahr 1893 auf 1670 Klassen bei 34.300 Schülern im Jahr 1912 (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 161). Das enge Verhältnis von Armut und Behinderung in Form „mangelhafter Ernährung, Unreinlichkeit, Überheizen der Zimmer, Mangel an frischer Luft“ in Wohnungen mit „naßkalten Wänden mit Schimmel“ und Betten auf „halbfaulem Stroh“ (ebd.: 158) konnte auch durch die Bismark'sche Sozialpolitik in Form des Kranken- und Versicherungsgesetzes (1883), des Unfallversicherungsgesetzes (1884), der Alters- und Invalidenversicherung (1889) und des Reichsgesetzes über den Unterstützungswohnsitz (1870) für die 70 % des städtischen und ländlichen Proletariats nicht aufgelöst werden.

So wurde in Fortsetzung der Rettungshausbewegung durch Friedrich von Bodelschwingh (1831 bis 1919) die Arbeiterkolonie Wilhelmsdorf für Entwurzelte, Landstreicher und arbeitslose Bettler gegründet (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 143f.). Die Entwicklung der Armenpflege zur Wohlfahrtspflege, basierend auf dem Fürsorgeerziehungsgesetz von 1900, wurde mit hohem bürokratischen Aufwand auch auf die mittellosen „Geisteskranken“, „Idioten“ und „Epileptiker“ erweitert (ebd.: 144). Kosten entstanden zusätzlich durch den wachsenden Anspruch der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf eine Ausbildung im Spannungsverhältnis von „Generalisten- und Spezialistentum“ (ebd.: 189) sowie durch den Anspruch auf „besoldungsmäßige Gleichstellung“ (ebd.: 188).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Volksschulpädagogik des 19. Jahrhunderts durch „Modernisierungszwang und Herrschaftssicherung“ sowie durch „Disziplinierung und Bildungsbeschränkung“ auf der Grundlage der Dreigliedrigkeit („Volksschule, mittlere Schule, höhere Schule“) gezeichnet war (Ellgar-Rüttgart 2008: 145). In dieser Zeit entstand die Heilpädagogik, in deren wissenschaftlichen Abhandlungen Motive der Reformpädagogik eine Rolle spielen. „Heilpädagogik im Verständnis von Georgens und Deinhardt leitet sogar die Kritik der Schule wie der Gesellschaft an und bildet dadurch den Vorkämpfer für Schul- und Gesellschaftsreform“ (Hillenbrand 1994: 96). Durch ungelöste soziale Probleme nahm sich die Psychiatrie der Armen der unteren Volksschichten in neu gegründeten Anstalten als „Orte der Verwahrung und Disziplinierung“ an (Ellger-Rüttgardt 2008: 140). Im Selbstverständnis der Heilpädagoginnen und

Heilpädagogen wurden auf der Basis internationaler Verständigung Kongresse organisiert, eigene Zeitschriften entwickelt (1881 „Der Blindenfreund“; 1887 „Blätter für Taubstummenbildung“; 1908 „Die Hilfsschule“) und Interessengruppen gegründet (1894 der „Bund deutscher Taubstummenlehrer“; 1898 der „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“) (Ellger-Rüttgardt 2008: 185ff.).

Ein besonderes Verdienst dieser Epoche im Sinne der sich ausbreitenden Separation ist die Etablierung und Legitimierung der Hilfsschule im System als Zusammenführung von Hilfs-, Armen- und Nachhilfeklassen und als „Sammelbecken“ auffälliger bzw. benachteiligter Kinder (Ellger-Rüttgardt 2008: 162). Integrative Ansätze sind in den Reformbestrebungen der Volksschullehrkräfte zu erkennen, die den „Einsatz der Hilfsschullehrer in Grundschulen“ bei reduzierten Klassenstärken und Lehrplananforderungen, methodischer Vielfalt in einer „sozialpädagogisch orientierten Schule“ mit längeren Schulaufenthalten und „Kern-, Förder- und Nachhilfeunterricht“ für alle Kindern einfordern (ebd.: 173). Während die 1911 erlassene Schulpflicht für Gehörlose und Blinde offiziell sanktioniert wurde, blieben Geistigbehinderten- und Verwahrlostenpädagogik noch außerhalb des Bildungswesens. Durch den wachsenden Einfluss des Sozialdarwinismus gerieten behinderte Menschen Ende des 19. Jahrhunderts in Gefahr, „als minderwertige und überflüssige Gesellschaftsglieder diskreditiert zu werden“ (ebd.: 139).

2.1.4 Die Weimarer Republik (1918 bis 1933)

Nach der „Katastrophe des Ersten Weltkrieges“ als Ausdruck eines „Rausches aus nationalistischer Überheblichkeit und imperialistischem Größenwahn“ und unter den Lasten des Versailler Vertrages wurde in Deutschland durch den Sozialdemokraten Philipp Scheidemann (1865 bis 1939) am 09.11.1918 die Republik ausgerufen (Ellger-Rüttgardt 2008: 199). Die Zeit zwischen der Novemberrevolution, der sich anbahnenden Weltwirtschaftskrise und dem sich allmählich festigenden politischen Sieg antirevolutionärer Kräfte ist schulpolitisch gekennzeichnet durch einen lange Jahrzehnte nicht mehr erlebten Aufschwung demokratischer Programme, Konzeptionen und Maßnahmen. In der Schulreform ging es um die Vereinheitlichung der Erziehungsarbeit, um die Schaffung einer Arbeitsschule als Lebensschule, um freundschaftliche Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen sowie Schülern und um ihren Anspruch auf Aktivierung und Individualität (vgl. Brockhaus 1923: 108). Die Hilfsschule wurde nach Aussage von

Sonderpädagogen „zum Erfolgsmodell“ und erlebte „in der Zeit der Weimarer Republik eine ‚Blüte‘“ (Brill 2009: 28). Zu diesem Zeitpunkt (1927/28) existierten in 750 Städten 3966 Hilfsschulklassen mit 71.902 Schülern (Dannemann u. a. 1934: Sp. 2356, zit. n. Brill 2009: 29). Die seit 1848 geforderte „Demokratisierung des deutschen Schulwesens“ fand seine Erfüllung in dem „Weimarer Schulkompromiss“ von 1920, mit dem die „gemeinsame vierjährige Grundschule“ eingeführt und damit ein Fortschritt in Richtung Gleichheit erreicht wurde (Ellger-Rüttgardt 2008: 202).

Einstellungen

Die im August 1919 verabschiedete Weimarer Reichsverfassung enthielt Schulartikel (Artikel 143 bis Artikel 146), an denen die schulpolitischen Zielvorstellungen und Strategien der Weimarer Koalition, bestehend aus Sozialdemokraten, Katholischem Zentrum und Deutscher Demokratischer Partei, abzulesen sind. Neben der achtjährigen Schulpflicht sind fortschrittliche Bekenntnisse enthalten wie z. B. in Artikel 146: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend“ (Blankertz 1982: 232). Die Weimarer Verfassung hatte damit zahlreiche Forderungen der Novemberrevolution, die auf eine nationale Einheitschule abzielten, in den Rang verfassungsrechtlicher Normen erhoben (vgl. ebd.). Heutige inklusive Forderungen, u. a. der Wunsch nach einer Schule für alle, die Einbeziehung begabter Kinder aus sozial schwachen Familien und religiös anders Orientierter bei gleicher universitärer Ausbildung aller Lehrkräfte, finden hier ihren Ursprung. Nach Prengel (1999) wurden nur Kinder mit Behinderungen ausgesondert: durch äußere Differenzierung in eine Sonderschule, durch die Bezeichnung als „nicht schulfähig“ und durch den Ausschluss vom Unterricht (Liebers 2008: 55.). Nach Aussage des Hamburger Lehrkräftrats von 1919 sind „die ‚anormalen‘ Kinder schon im ersten Schuljahr aus der ‚Gemeinschaft‘ herauszunehmen und in die Hilfsschulen zu überführen“ (Ellger-Rüttgardt 1995, zit. n. Liebers 2008: 56).

Weitere inklusive Ansätze findet man in einem Teil der Lehrerschaft, der wie schon in der Hilfsschulkritik erwähnt dem Ideal der allgemeinen Volksschule für alle Kinder folgte und eine umfassende Reform zur Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Kinder mit Hilfe kleinerer Klassen und besonderer didaktisch-methodischer Vorgehensweisen einforderte (vgl. Liebers 2008: 56). Der 1871 gegründete Deutsche Lehrerverein (DLV) verabschiedete im Juni 1919 ein schulpolitisches Programm, das an frühere demokratische Forderungen anknüpft. Die darin enthaltenen Forderungen sind deshalb bemerkenswert, weil in ihnen sämtliche Grundprinzipien einer demokratischen Schule aufgenommen sind: Die Schule sollte öffentlich, unentgeltlich, weltlich und koedukativ werden, indem Konfessionsschulen, Schulgeld und Geschlechtertrennung abgeschafft wurden. Der Lehrplan sollte in der Zusammenführung von Hand- und Kopfarbeit von „ihrer diskriminierenden Bewertung“ befreit werden (Blankertz 1982: 234). Weiterführende Schulen blieben in der äußeren Unterscheidung, da Gegner schon zu dieser Zeit „Leistungsverfall“ und „Gleichmacherei“ fürchteten (ebd.). In den „Schulforderungen“ wurde u. a. die Überwindung der Dreigliedrigkeit des Schulwesens (Gymnasium, Realschule, Volksschul-Oberstufe) zugunsten einer in sich gestuften Einheitsschule vorgesehen, die alle Schüler/innen vom 6. bis zum 18. Lebensjahr in sich aufzunehmen hatte. Verbunden damit sollte die Sicherstellung der materiellen Bedingungen im Sinne einer Chancengleichheit erfolgen, insbesondere für die Kinder aus unterprivilegierten Familien (vgl. ebd.: 232).

Im Rahmen der reformpädagogischen Bestrebungen, wie sie vor allem in Hamburg und Sachsen zu Beginn der Weimarer Republik zu verzeichnen waren, machte sich die Hamburgerin Frieda Buchholz (1897 bis 1993) einen Namen, „die an der Hilfsschule von Hamburg-Bergedorf von 1936 bis 1937 einen Schulversuch nach dem Jena-Plan durchführte, der 1939 als Dissertation von Peter Petersen angenommen wurde“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 246). Buchholz gilt als „Vorläuferin der gegenwärtigen bildungspolitischen Reformbewegung“ (ebd.), in dem sie die Grenzen zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik verwischte, die Hilfsschule nur als „Notlösung“ sah und ein sehr aktuelles Verständnis über das Hilfsschulkind entwickelte (ebd.). Dieses bekam „keine besonderen Seins-Qualitäten“ zugeschrieben, sondern war „ein 'Normalkind', dessen Schulversagen in erster Linie auf soziale und pädagogische Ursachen zurückzuführen sei“ (ebd.). Diese Sichtweise kann schon als inklusiver Ansatz gewertet werden, der sich auch in der heutigen inklusiven Praxis durch die Einbeziehung von entwicklungsverzögerten Kindern in der gestreckten Schuleingangsphase widerspiegelt.

Weitere Vertreter reformpädagogischer Theorien in heilpädagogischen Schulen waren Karl Wilker in Berlin-Lichtenberg, Helga Krohn in Hamburg-Bergedorf und Siegfried Bernfeld in Wien (vgl. Liebers 1997: 54). Bekannte Frauen der Sonderpädagogik, die sich unter erschwerten Bedingungen auch in der Behauptung der sonst männlichen Domäne engagierten, waren u. a. Anne Sullivan, die Lehrerin von Helen Keller, Maria Montessori und Betty Hirsch, eine blinde jüdische Frau, die als erste Lehrerin in der 1914 gegründeten Kriegsblindenschule arbeitete (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 225ff.). Heinrich Hanselmann (1885 bis 1960), der die erste Professur für Heilpädagogik in Zürich innehatte, verwies auf theoretische Defizite in der Bildungstheorie (und der Reformpädagogik) und definierte Heilpädagogik im Ersatz des Begriffs „Bildsamkeit“ durch „Entwicklung“ als „Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist“ (Hanselmann 1946: 11f., zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008: 209).

Struktur und Unterricht

In dieser Zeit der einvernehmlichen Arbeitsteilung zwischen allgemeiner Pädagogik und Heil- bzw. Sonderpädagogik entwickelte Peter Petersen (1884 bis 1952) seine Jena-Plan-Schule 1924 im Universitätsseminar in Jena (vgl. Liebers 2008: 59). Seine große Leistung bestand darin, dass er verschiedene reformpädagogische Strömungen auf dem Hintergrund einer eigenständig entwickelten Erziehungswissenschaft miteinander verband. Petersen verstand sich als Verfechter einer menschlichen, kindgerechten Alternative zu den staatlichen, streng hierarchisch gegliederten Schulen der Zeit. Seine Reformanstrengungen zielten auf das gesamte Schulwesen ab. Er wollte eine allgemeine, freie Volksschule als „Staatliche Lebensgemeinschaftsschule“ (ebd.: 60), in der beide Geschlechter unabhängig von Stand, Religion und Begabung miteinander so lange wie möglich gemeinsam lernen. Prinzipien der Reformpädagogik wie Anschaulichkeit, Fasslichkeit, Selbsttätigkeit und Entwicklungsorientiertheit fanden hier ihren Niederschlag (vgl. ebd.: 57ff.). Trotz Skepsis gegenüber der Hilfsschule nahm er sich der „Spätentwickler“ und „schulmäßig wenig begabten“ an. Nur die „pathologischen Kinder“ wurden der Heilpädagogik zugewiesen (Ellger-Rüttgardt 2007: 246).

Entgegen dem demokratischen und schon inklusiven Ansatz, für alle Kinder eine gemeinsame Grundschule zu errichten, distanzierten sich Vertreter der Hilfsschule von der „drohenden Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens“ und stellten zur Etablierung ihrer

Schulart die Besonderheit ihrer Arbeit heraus (Ellger-Rüttgardt 2008: 205). Gegner der Auslese waren die 1919 gegründeten Hamburger Gemeinschaftsschulen als Versuchsschulen, in denen viele leistungsschwache Kinder lernten, die ansonsten die Hilfsschule besucht hätten. Trotz diesem Anspruch auf Nichtaussonderung wurden 1923 in der Schule Berlinertor 15 Kinder aus Überforderungsgründen an die Hilfsschule überwiesen. In dem Zusammenhang kam die Forderung nach kleineren Klassen, Herabsetzung der Pflichtstundenzahl und möglicher Gruppenarbeit auf (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 211).

Mit Gründung des Dachverbandes der „Zentralwohlfahrtsstelle der Deutschen Juden“ 1917 wurden auch durch die Juden Armenvereine, Krankenhäuser, Ambulanzen, Beratungsstellen, Obdachlosenheime, Erwerbslosenunterkünfte, sowie Anstalten für Blinde, Taubstumme und Geistesschwache gegründet, die allerdings alle 1939 von den Nationalsozialisten aufgelöst wurden (ebd.: 217f.). Besonders hervorzuheben in ihrem Engagement für die Kinder des Warschauer Ghettos sind Stefanie Wilczynska (1886 bis 1942) und Janusz Korczak (1878 bis 1942). Das Schicksal verband Behinderte und Juden, die als andersartig von der Gesellschaft ausgegrenzt und im Rahmen der Euthanasie später ermordet wurden (ebd.: 238f.).

Ressourcen

Infolge der Katastrophen des Ersten Weltkrieges und der belastenden Forderungen aus dem Versailler Friedensvertrag wurde die Bevölkerung, vor allem auch die Mehrheit der Menschen mit Behinderung, in Hunger und Elend gestürzt. Die Anstalten nutzten die Chance, ihre Kinder zeitweise nach Skandinavien in „Familien- und Koloniepflge“ zu geben, um sie gesundheitlich zu stärken (Ellger-Rüttgardt 2008: 201.). Im Schulprogramm des Deutschen Lehrkräftevereins von 1919 wird für die Einheitsschule die „Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Unterrichtsmittel für alle Zöglinge und erhöhte Fürsorge durch Unterhaltsbeihilfen für Unbemittelte“ gefordert (ebd.: 203f.). Während die Hilfsschule als eigenständige Schulart relativ unangetastet blieb, verringerten sich „durch Gebietsabtrennungen und finanzielle Nöte des Staates“ die Zahl der Taubstummen- und Blindeneinrichtungen (ebd.: 206). Das pädagogische Personal wurde gekürzt. Gleichzeitig wurden in der Diskussion um die pädagogische Förderung Behinderter immer öfter ökonomische und rassenbiologische Argumente angeführt, die in der „Erörterung des Problems einer gewaltsamen Abkürzung lebensunwerten Lebens“ entsprechend dem umstrittenen Buch

von Binding und Hoche: „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ gipfelten (ebd.: 213).

Zusammenfassend entstand in der Zeit der Weimarer Republik eine Vielfalt neuer Bildungs- und Erziehungseinrichtungen in „demokratisch-egalitären integrativen und selektiven Strukturen“ (Prenzel 1999, zit. n. Liebers 2008: 56). Einen Höhepunkt stellte der 1919 erzielte Schulkompromiss mit der „Einführung der gemeinsamen vierjährigen Grundschule“ dar (Ellger-Rüttgardt 2007: 246), ein Fortschritt, der bis heute seine Gültigkeit besitzt. Die Hilfsschule wuchs stetig, jedoch die Einrichtungen für Sinnesschäden und die Bildung geistig Behinderter blieben eher im Hintergrund. Inklusive Ansätze sind vor allem in dem Bekenntnis zur Einbeziehung aller Kinder unabhängig von Geschlechterspezifika, religiöser Orientierung und Sozialstatus zu erkennen. Im Übergang zum Nationalsozialismus kam das „Bemühen um internationale Kooperation und Verständigung“ leider zum Erliegen (Ellger-Rüttgardt 2008: 214). Der letzte internationale Kongress für Heilpädagogik fand 1930 in Köln statt. Am Ende der Weimarer Republik führte „deren Agonie zur Radikalisierung der Behindertenpolitik“ (ebd.).

2.1.5 Der Nationalsozialismus (1933 bis 1945)

Wie schon in der Kaiserzeit eine gewisse „Gesinnungspädagogik“ vorherrschte, die sich in Begrifflichkeiten wie „Kaiser, Reich und Ordnung, Volk und Vaterland“ äußerte, wurden diese Begriffe im „Dritten Reich“ durch „Führer, Gefolgschaft, Art und Rasse sowie gesundes Volksempfinden“ ersetzt (Loddenkemper 1994: 552). Die verwerflichen pädagogischen Intentionen von Hitler äußerte er nach 1933 wie folgt: „Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß weggehämmert werden. [...] Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene Jugend will ich. [...] Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend“ (Blankertz 1982: 274). In deutlicher Abgrenzung vom Bildungsanspruch des Einzelnen in dem „Weimarer Wohlfahrtsstaat“ maß sich die nationalsozialistische Behindertenpolitik ausschließlich an der funktionalen Bedeutung im Dienste des ideologisch „propagierten Volkswohls“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 242). Das hatte die „unbedingte Unterordnung des Individuums unter den absoluten Vorrang der Volksgemeinschaft“ zur Folge (ebd.). Auf der Basis der Erbbiologie, der Rassenhygiene und des Sozialdarwinismus, der das Selektionsprinzip vom Recht des Stärkeren hervorhebt, zielte das nationalsozialistische System einerseits auf die „Förderung und Unterstützung des ‚völkisch Wertvollen‘“,

andererseits auf „Ausgrenzung und Ausmerzung“ des „Minderwertigen“. Dem völkischen Wohlfahrtsstaat mit Mütter- und Säuglingsfürsorge, Schulgesundheitspflege, Schulzahn-
pflege und Tuberkulosen- sowie Geschlechtskrankenfürsorge stand der „Völkische Krieg nach innen“ gegen Behinderte, Sinti und Roma sowie Juden entgegen (ebd.: 243).

Die Folge des Rassenwahns in der nationalsozialistischen Behindertenpolitik zeigt sich in der Sterilisation auf der Basis des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ vom 14. Juli 1933, umgesetzt zum 1. Januar 1934, das Menschen mit angeborenem Schwachsinn, Schizophrenie, zirkulärem (manisch-depressivem) Irresein, erblicher Fallsucht, erblichem Veitstanz (Huntingtonsche Chorea), erblicher Blindheit und Taubheit sowie schwerer ererbter körperlicher Missbildungen umfasste und für die Sterilisation vorsah (Ellger-Rüttgardt 2008: 249f.). Zur Euthanasie, die paradoxerweise aus dem Griechischen kommend „leichter Tod, Erleichterung des Sterbens durch Schmerzlinderung“ bedeutet, wurde im Oktober 1939 von Adolf Hitler selbst der Auftrag erteilt und zum 1. September 1939 zurückdatiert (ebd.: 252). Das Vernichtungsprogramm umfasste die Kinderaktion „Gnadentod“, dem bis zum Kriegsende ca. 5000 Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen zum Opfer fielen. Weiterhin gehörte die „Aktion T 4“ dazu, koordiniert durch die Dienststelle Tiergartenstr. 4 in Berlin, in der geisteskranke Erwachsene, die fünf Jahre oder länger in Anstalten verbrachten, per Gutachten zum Tode verurteilt und in sechs verschiedenen Tötungseinrichtungen, u. a. Sonnenstein in Pirna, vernichtet wurden. Innerhalb von eineinhalb Jahren wurden geschätzte 80.000 bis 100.000 Behinderte, Altersheiminsassen, „Fremdrassige“ und Homosexuelle ermordet. In den Konzentrationslagern kamen im Rahmen der „Sonderbehandlung 14f13“ kranke und behinderte KZ-Häftlinge in den Jahren 1941 bis 1943 ums Leben (ebd.: 252ff.).

Einstellungen

Der Wert behinderter Menschen wurde am „rassischen Wert“ und der Arbeitsfähigkeit im Sinne „gesellschaftlicher Brauchbarkeit“ gemessen (Ellger-Rüttgardt 2008: 244). In diesem Kontext definierte man Grenzbereiche der Erziehbarkeit. Trotz der anerkannten „Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder“ im Reichschulpflichtgesetz von 1938 wurde in der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ die Ausweisung „geistig behinderte(r) Kinder“ als „bildungsunfähig“ aus der Hilfsschule veranlasst (ebd.: 256). Bei Verdacht auf Erbkrankheiten wurden Betroffene sterilisiert. Die ausgrenzende und abwertende Haltung gegenüber Behinderten zeigt sich deutlich in Alfred Krampfs

Buch „Hilfsschule im neuen Staat“ von 1936: „‘Brauchbarkeit‘ ist demnach das Urteil über den Wert einer Persönlichkeit in ihrem ganzen physischen und psychischen Sein für die Gemeinschaft“ (ebd.: 263).

Die Hilfsschülerinnen und -schüler als „minderwertiges Schülmateriale“ wurden nochmals als „Nothilfsschüler“ oder „Schwerschwachsinnige“ „nach unten ausgelesen“ (Höck 1979: 154). Insgesamt schwankt die Positionierung der Hilfsschulpädagogen in der Beschreibung ihrer Klientel zwischen den gegensätzlichen Begriffen „Gesamtdefizit“ – einer eher allgemein pauschalisierenden Formulierung – und „Teilbeeinträchtigung“ als Erklärung von Einzelfähigkeiten, die zur Unterscheidung vom Volksschüler führen kann, aber nicht muss (ebd.: 137). Daneben existieren noch eine Reihe von mehr oder weniger sich gegenüberstehenden Begrifflichkeiten wie „ererbter Schwachsinn“ zu „erworbener/milieubedingter Beeinträchtigung“, „erworbener Schwachsinn“ und „Schwachsinnigkeit“ (ebd.: 138). Welche schlimmen Folgen die pauschalisierende Zuschreibung des Begriffs „Schwachsinn“ für Hilfsschülerinnen und Hilfsschüler hatte, zeigt die in dem Werk „Eugenik“ (Baur/Fischer/Lenz 1927, 1930, 1932) geforderte „Sterilisation der ‚allermeisten‘ Hilfsschüler“ (ebd.: 98): „Ihre Fortpflanzung liegt nicht im sozialen Interesse und ‚durch ihre Sterilisation könnten die künftigen Generationen von einer Unsumme von Schwächsten und anderer geistiger Minderwertigkeit entlastet werden““ (ebd.: 98f.). In der „Allgemeinen Anordnung“ von 1938 wurde der weniger diskriminierende Begriff „entwicklungsgehemmt“ geprägt (Ellger-Rüttgardt 2008: 265). Typisch ist für diese Zeit eine „systematisch betriebene Verletzung der Würde behinderter Menschen (ebd.: 290). Am 18.02.1942 kam eine „Richtlinie für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule“ heraus, die mit der Führung eines „Personalbogens für Hilfsschüler“ mit genauer Beschreibung der Mängel aus erbpflegerischen Absichten einherging (Höck 1979: 76).

Die Rolle der Heilpädagogik und ihrer Akteure im Spannungsfeld von „Überzeugung“ bis zu „offenem Widerstand“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 267) unter dem Fokus ideologischer Entwicklungen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik kann aufgrund einer „ungenügenden Forschungslage“ noch nicht ausreichend „hermeneutisch erschlossen werden“ (Ellger-Rüttgardt 1989: 150). Dennoch stand die Forderung: „Als Staatsbeamter ist der Hilfsschullehrer selbstverständlich dem unbedingten Loyalitätsanspruch des NS-Staates unterworfen“ (Loddenkemper 1994: 554f.). Das zeigt sich auch in fehlenden Nachweisen zu einem möglichen Widerstand bei der Zusammenführung spezieller Lehrerverbände in

den „Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB)“ im Sinne einer „Gleichschaltung“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 267f.). Schon Mitte der 1920er Jahre haben ideologiegläubige „Hilfsschulpädagogen wie Gossow, Schmidt, Schulz und Ziegler“ Theorien über die *rassenhygienische Funktion der Hilfsschulen* verbreitet (Liebers 1997: 54 – kursiv im Original). Weiterhin gehörten zu den systemnahen Sonderpädagogen Martin Breitbarth als von der Zentrale des NSLB benannter Vorsitzender, Gustav Lesemann als sein Stellvertreter, Gotthold Lehmann als Parteimitglied und Unterstützer der Sterilisationspolitik (Ellger-Rüttgardt 2008: 268) und der „Nazifunktionär Karl Tornow“ (1900 bis 1985) als Schriftleiter der Verbandszeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ (ebd.: 271). Tornow schätzte in seinem mit Hermann Weinert geschriebenen Buch „Erbe und Schicksal“ erbkrankes Leben als „nicht lebenswert“ ein und sonderte Betroffene im Sinne der „völkischen Brauchbarmachung“ aus (ebd.: 259f.). Auch die Verbandsthemen wie „eugenisches Denken“ in der Verbandszeitschrift „Die Hilfsschule“ von 1932, „Erblehre und Erbpflege“ sowie „Die volkserzieherische Aufgabe der Hilfsschule“ als Themen von Fachtagungen 1932/1933 und angeregte Forschungsthemen wie „Eugenik und Volksaufartung“ bzw. „Vererbung des Schwachsinn“ lassen eine große Systemnähe vermuten (ebd.: 269).

Oppositionelles Verhalten als Zeichen des Widerstandes zeigten im Einsatz für ihre Schüler/innen die engagierten Hilfsschullehrkräfte Mathilde Eller, Theodor Dierlamm und Frieda Stoppenbrink-Buchholz (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 277). Frieda Buchholz hat sich schon vor ihrem Schuldienst für notleidende Kinder mit „Sammelaktionen“ für „Nahrung und Kleidung“ sozial engagiert, bevor sie als Hilfsschullehrerin in Hamburg Bergedorf „ein Höchstmaß an pädagogischer Förderung“ und „sozialpädagogischer Betreuung ihrer Schüler“ durch „innovative Unterrichtspraxis“ wie Gruppenarbeit, „Feste und Feiern, Tagesausflüge und Klassenreisen“ in enger Zusammenarbeit mit ihren Eltern umsetzte (ebd.: 233). 1936/37 schrieb sie ihre schon erwähnte Dissertation zu „einem anderen Bild vom Hilfsschulkind“ (ebd.: 236). In der Zeit des Nationalsozialismus verfasste sie 1939 „die Verteidigungsschrift für die Hilfsschüler im ‚Dritten Reich‘“ und setzte sich gegen die „Sterilisation einer ehemaligen Schülerin im Hamburger Erbgesundheitsgericht“ ein (ebd. 277). Karl Wacker engagierte sich als SPD-Mitglied und „Vorsitzender des ‚Vereins für Gehörlosenwohlfahrt‘ in Württemberg-Hohenzollern für seine Leidensgenossen und gegen Sterilisation (ebd.: 279f.). Vergleichbare Aktivitäten zeigte Max Schöffler als Mitglied der Kommunistischen Partei und Geschäftsführer des Bayrischen Blindenverbandes 1933, wurde jedoch infolge der Verbandsgleichschaltung als Jude sofort entlassen und verhaftet (ebd.: 281f.). Leider haben Hilfsschullehrkräfte, die sich mutig für ihre Klientel eingesetzt haben, auch

nach 1945 geschwiegen, sodass Belege über Einzelschicksale und Widerstandsaktionen für Forschungszwecke fehlen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2011: 58).

Struktur und Unterricht

Zu Beginn des Dritten Reiches stand die Hilfsschule aus Spargründen und Fragen der Unrentabilität unter starkem Druck. Regional sehr unterschiedlich erfolgte die Auflösung der Erziehungsklassen. Hilfsschulen wurden geschlossen und Klassen zusammengelegt (vgl. Höck 1979: 61). Ab 1935 trat jedoch eine „Konsolidierungsphase“ zugunsten des Hilfsschulwesens ein, die ab 1938 sogar in einem „besonderen Profil als Leistungsschule“ gipfelte (Ellger-Rüttgardt 1989: 161). Laut Runderlass vom 06.07.1935 des preußischen und Reichsministeriums für Wirtschaft, Erziehung und Volksbildung lag der Auftrag der Hilfsschule in der Erfüllung rassenhygienischer Aufgaben bezogen auf das „Sammelbecken für erbkrankte Kinder“, in der „ökonomischen und völkischen Brauchbarmachung“ und in der Entlastung der Volksschule von „unnötigem Ballast“ (Loddenkemper 1994: 55, Ellger-Rüttgardt 2008: 258). So wurden mit dem Erlass der „Überweisung von Kindern in die Hilfsschule“ vom 27.02.1935 die Schulräte verpflichtet, „alle hilfsschulpflichtigen Kinder aus erb- und rassenpolitischen Gründen restlos der Hilfsschule zuzuweisen“ (Höck 1979: 73). „Die Hilfsschule sollte mithelfen bei der Aussortierung von Kindern zum Zwecke der Zwangssterilisation“ (Brill 2009: 29). Zu Zeiten der Kriegsvorbereitungen wurden die Schüler/innen der Hilfsschule unter dem Aspekt der „Brauchbarkeit“ zu „70 bis 80 % eines Jahrgangs für den Wehrmachtsdienst herangezogen“ (Loddenkemper 1994: 554). Es gab sogar Gruppen der Blinden, Gehörlosen und Körperbehinderten, die in der Hitlerjugend einen eigenen Bann bildeten.

Auch in dieser Zeit gelang es nicht, für die Hilfsschule ein „Reichshilfsschulgesetz“ im Sinne einer eigenen geregelten Hilfsschulgesetzgebung zu etablieren: „Die Hilfsschule soll weitgehend allen gesetzlichen Regeln der Volksschule unterworfen bleiben“ (Loddenkemper 1994: 554). Damit wurden die Abläufe ohne Abgrenzung der Besonderheit über Erlasse, Richtlinien und Verordnungen geregelt und die Hilfsschule blieb ein „Anhängsel der Volksschule“ (ebd.: 555). Entsprechend dem Reichsschulpflichtgesetz galt die Schulpflicht nach § 6 auch für „Kinder mit geistigen und körperlichen Behinderungen“ (Liebers 2008: 66). „Bildungsunfähige Kinder“ waren nach § 12 von der Schulpflicht befreit (ebd.). Kinder mit Entwicklungsverzögerungen wurden ein Jahr zurückgestellt und ggf. nach einer Untersuchung an die Hilfsschule überwiesen (vgl. ebd.). Jüdische Kinder wurden 1937 bis zur

Reichskristallnacht aufgrund einer Verordnung separiert und von aus dem Beamtenstatus ausgewiesenen jüdischen Lehrkräften unterrichtet (vgl. ebd.: 67). Auf der Grundlage des von Karl Tornow (1900 bis 1985) „1932 vorgelegten Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschulen“ wurden 1942 reichseinheitliche „Richtlinien für Erziehung und Unterricht“ in der Hilfsschule entwickelt (Ellger-Rüttgardt 2008: 264). Danach wurde in der Hilfsschule nach „Leistungsgruppen“ differenziert und vor allem „körperliche und handwerkliche Fähigkeiten“ trainiert (ebd.). Das pädagogische Vorgehen ging nicht vom Kind aus, sondern verkörperte eine „‘Pädagogik vom Volke‘ aus“ (Liebers 2008: 66).

Entsprechend dem nationalsozialistisch geprägten Zitat von Adolf Hitler: „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ (Radtke 2012: 15) wurde die Jugend im Schulalltag zur Sicherung des Herrschaftssystems mit dem Ziel des „heldischen Menschen“ durch uniformierte Beleh rungsmethoden erzogen. „Tugenden wie Fleiß, Gehorsam, Ordnung und Sauberkeit, die Zugehörigkeit zur HJ und die Aussicht auf erfolgreiche soziale und berufliche Eingliederung waren entscheidende Kriterien für die Zuerkennung des Status eines nützlichen und brauchbaren Volksgenossen“ (Ellger-Rüttgardt 1991: 137). Im Missbrauch gemeinsamen Lernens fand sich nationalsozialistisches Gedankengut u. a. im „Deutschen Lesebuch für Hilfsschulen“, in dem Themen wie „Das Hakenkreuz“, „Der Jugendschwur“, „Volk am Gewehr“, „Nürnberger Parteitag“ und „Die Geburtsstunde der Bewegung“ behandelt wurden (Loddenkemper 1994: 554). Auch der Sachkundeunterricht mit seinem Heimatbezug und der Turnunterricht zur körperlichen Ertüchtigung mit Mut-, Marsch- und Ordnungsübungen gehörten zum Schulalltag. Angestrebt wurde die Aufnahme in die nationalsozialistischen Jugendverbände, weil „man glaubt, die Hilfsschule könne nicht auf die charakterbildende und die Volksgemeinschaft in jeder Hinsicht fördernde Erziehung durch die NS-Jugendbünde für den lebensstüchtigen Teil unserer Hilfsschüler verzichten“ (ebd.).

Ressourcen

Schon in Zeiten der Weltwirtschaftskrise 1929 wurden Kosten-Nutzen-Berechnungen im Zusammenhang mit der Förderung Behinderter erstellt (vgl. Loddenkemper 1994: 553). Wie schon erwähnt kam zu Beginn der Naziherrschaft „die Ausbreitung der Hilfsschulen zum Erliegen“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 256). Dies äußerte sich in „Schulschließungen“, der „Erhöhung der Klassenfrequenzen“ und der Reduzierung der Bildungsausgaben (ebd.). Die „ersparten Mittel konnten den gesunden Kindern der Volksschule zugeführt werden“ (ebd.: 257). In der Zeit senkte sich die Zahl der Hilfsschulklassen um 776 auf 3.190

Klassen (vgl. ebd.: 258). Da dieses Vorgehen kostenaufwendig war und die Volksschule doch wieder belastete, wurde ab 1935 erneut „das Hilfsschulwesen“ ausgebaut, allerdings unter schlechteren Bedingungen (ebd.). So steigerte sich der Hilfsschüleranteil an der Zahl schulpflichtiger Kinder von 1,16 % (1934) auf 1,46 % (1940) (Brill 2009: 30). Infolge des Hilfsschülerlasses vom 6. Juli 1935 wurden die Klassenfrequenzen in der Unterstufe auf 20 Schüler, in der Oberstufe auf 25 Schüler/innen erhöht (Ellger-Rüttgardt 2008: 257). Insgesamt weisen die Hilfsschulen schlechte materielle Bedingungen in Form der räumlichen Ausstattung, der hohen Klassenfrequenzen und der fehlenden Qualifizierungsmöglichkeiten der Lehrkräfte durch Einstellung der Ausbildungskurse sowie zunehmenden Lehrkräftemangel infolge der Kriegseinberufungen auf. Hilfsschülerinnen und Hilfsschüler wurden in die Rüstungsindustrie abgeschoben oder auf den Wehrdienst vorbereitet, Hilfsschulgebäude dienten „für militärische Zwecke oder als Lazarett“ (ebd.: 266).

In der Zusammenfassung zeichnet sich der Nationalsozialismus durch Eliminierungen und Liquidierungen von Andersdenkenden aus: „Statt Vielfalt in der Einheit galt das Prinzip der Einheit durch Verlust der Vielfalt“ (Radtko 2012: 16). In dieser unheilvollen Epoche der menschlichen Entwicklung ist das Erschreckende die schnelle und allumfassende Durchsetzung der „nationalsozialistischen Gesinnungspädagogik“ (Loddenkemper 1994: 552). Trotz der menschlichen Wertschätzung in 2000 Jahren Christentum, trotz des Primats der Vernunft in 250 Jahren Aufklärung und trotz des Bildungsideals von Humboldt, der Platonschen Erziehungsphilosophie und des Menschenbildes von Pestalozzi konnte sich dieses menschenverachtende totalitäre Regime ausbilden (vgl. ebd.). Durch die Politisierung der Pädagogik und in Anlehnung an die Gesinnungspädagogik aus dem Kaiserreich entstand eine „Gefolgschaftspädagogik für Führer und Volk“ (ebd.). Ausgehend vom vorherrschenden Sozialdarwinismus mit den begleitenden Begrifflichkeiten wie „Rassenhygiene, Rassenreinheit, Aufrassung und Ausmerzung“ wurden „Maßnahmen der Individual- und Sozialeugenik“ abgeleitet, die in der Sterilisation von Kranken und der Euthanasie von Minderwertigen gipfelten (ebd.). Vertreter der Sonderpädagogik (Funktionäre, Rektoren, aber auch Hilfsschullehrkräfte) beteiligten sich z. T. mehr als nötig im Rahmen der neuen rassenhygienischen Funktion an der Sterilisation, Aussonderung und Vernichtung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung (Ellger-Rüttgardt 2008: 267ff.). Gegenkräfte im Widerstand sind zu wenig belegt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2011: 58). Die Folgen der „internationalen Isolation der deutschen Heilpädagogik“ im Nationalsozialismus wirken „weit in die Nachkriegszeit“ hinein (Ellger-Rüttgardt 2007: 247).

2.1.6 Der demokratischer Neuanfang (ab 1945)

in der BRD

In Abgrenzung vom Nationalsozialismus ergab sich für das deutsche Bildungssystem ab 1945 die Chance einer Neuorientierung. Praktisch jedoch wurde durch den Einfluss der konservativen Kräfte und die „zurückhaltende Politik der westlichen Besatzungsmächte“ (Liebers 2008: 79) wieder das dreigliedrige, selektive Schulsystem aufgebaut, „während in vielen westeuropäischen Staaten in den 40er- und 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts ein stärker egalitäres Bildungssystem entstanden war – sei es in Großbritannien, Schweden und auch Frankreich“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 247). Die traumatisierende Erniedrigung durch den Verlust der staatlichen Souveränität führte leider nicht zur Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld. Erst durch die Demokratiebestrebungen der 1968er wurde der „Panzer des Leugnens und Verdrängens“ aufgebrochen (Ellger-Rüttgardt 2008: 292). Die mangelnde Öffnung gegenüber internationalen Entwicklungen und der fehlende Schulterschluss zur allgemeinen Pädagogik taten ihr Übriges. Die bildungspolitische Zuständigkeit der Länder blieb wie vor 1933. Georg Picht (1913 bis 1982) konstatierte 1964 eine Bildungskatastrophe und bezeichnete den Kulturföderalismus als „Fehlkonstruktion unserer Verfassung und Ursache für den Notstand der Bildungspolitik“ (Schnell 2003: 22) – ein Fakt, der auch heute die deutschlandweite Umsetzung der BRK erschwert.

Einstellungen

Die „Tabuisierung des ‚Dritten Reiches‘“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 294), das Stillschweigen statt der selbstkritischen Auseinandersetzung überschattete auch den Neubeginn der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die mit der Gründung des neuen Hilfsschulverbandes und der Herausgabe der „Heilpädagogischen Blätter“ im Juni 1949 in Frankfurt am Main an die Traditionen von 1932 anknüpfen wollten (vgl. ebd.: 293). Da belastete Repräsentanten in ihren Ämtern blieben, konnte von einem wirklichen Bruch mit der Vergangenheit nicht die Rede sein. Exemplarisches Beispiel dafür sind die an das alte System erinnernden Äußerungen im Text von Erwin Lesch (1951) zur Hilfsschule, die ihr „überantwortete Kinder zu noch wohl brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft formt, bildet und erzieht“ (Lesch 1951: 27, zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008: 295). Dem gegenüber standen demokratieorientierte Stimmen wie die von Heinrich Hanselmann, bei dem von der

„Unantastbarkeit des menschlichen Lebens“ die Rede ist (Hanselmann 1953: 548, zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008: 297). Gleiches gilt für die respektvolle Würdigung der demokratischen Sonderpädagogik in den USA, wie sie von Karl A. Ederer als „Ausfluß breiten Humanismus mit seinem lebhaften Interesse am Nächsten“ beschrieben wird (Ederer 1950: 10ff., zit. n. ebd.). Im Gegensatz zu den „Normalisierungsbestrebungen“ der skandinavischen Länder blieb das deutsche Sonderschulwesen ausdifferenziert. Der zügige Ausbau der Sonderschulen (mit Ausnahme von Einrichtungen für geistig Behinderte) wird „der Wiedergutmachung gegenüber den Untaten des ‚Dritten Reiches‘“ zugeschrieben (Ellger-Rüttgardt 2007: 248).

Die „Denkschrift zu einem Gesetz über das heilpädagogische Sonderschulwesen“ des Verbandes Deutscher Sonderschulen von 1954 mit dem „Wunsch nach Eigenständigkeit, Ausbau und Differenzierung“, einschließlich der Ausschulung „bildungsunfähiger Kinder“ nach dem noch gültigen Reichsschulpflichtgesetz von 1938, gipfelte 1960 im KMK-Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens, in dem die „Achtung vor der Menschenwürde“ auch bei behinderten Menschen thematisiert wird (Ellger-Rüttgardt 2008: 301ff.). Das Verständnis der Behindertenpädagogik wandelte sich erst in den 1960er Jahren vom „*Konstrukt moralischer Schwäche*“ zur Lern- und Erziehungsproblematik (Moser & Sasse 2008: 34 – kursiv im Original). Dem damit verbundenen Bedarf an ausgebildetem akademischem Personal wurde mit dem in den 1970er Jahren eingerichteten grundständigen Studiengang „Sonderpädagogik als Lehramt“ in der BRD begegnet. In diese Zeit wurde kritisch auf die unzureichende Förderung der Gruppe der isolierten körperlich und geistig Behinderten geschaut, die in Psychiatrien und Altersheimen fehlplatziert waren und im Zuge der Demokratisierungsbestrebungen und der bürgerrechtlichen Forderungen nach Selbstbestimmung zum pädagogischen Auftrag in Ablösung des bis dahin etablierten Versorgungsmodells wurden. Damit erweiterte sich das Verständnis von Behinderung zu einer allgemeinen Erziehungs- und Exklusionsproblematik (vgl. ebd.).

„Begonnen hat die öffentliche Integrationsdebatte“ in der BRD auf dem ersten überregionalen Integrationskongress 1969 im damaligen Pädagogischen Zentrum Berlin mit der Forderung, Sonderschüler/innen in die Gesamtschule mit aufzunehmen. Daher resultierte der Ausgangspunkt der Integrationsbewegung aus einem Bildungsreformanspruch (Preuss-Lausitz 2005: 70). Mit Gründung der „Elternvertretung ‘Lebenshilfe’ als Selbsthilfverband“ im Jahr 1958 wurden erstmalig die Interessen der geistig behinderten Kinder vertreten (Schnell 2003: 29). Es schlossen sich eine Reihe Elterninitiativen der 1970er

Jahre an, deren Ziel es war, die „soziokulturell Benachteiligten“, die „schulschwachen Kinder“, also die „Unterschicht-Schulversager“ als potenzielle Sonderschüler/innen mit ihrem kompensatorischen Anspruch in die Gesamtschule einzubeziehen (Preuss-Lausitz 2005: 70f.). Es ist der Beginn einer sozialpolitischen und bildungsreformerischen Grundsatzkritik an Sonderschulen (bevorzugt an damaligen Hilfsschulen), dem die erste KMK-Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1972 gegenüberstehen, in denen sich die Sonderschule als eigenständige Schulart beschreibend abgrenzt und so ihre Abwehr gegenüber der Kritik demonstriert (vgl. ebd.: 71).

Erst mit dem vom Integrationspädagogen Jakob Muth geprägte Bildungsgutachten von 1973 als Nachtrag zum Strukturplan von 1970 wird die Forderung zur Eröffnung einer integrativen Perspektive durch Individualisierung der Lernanforderungen sowie kooperative und integrative Schulversuche formuliert. Diese Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats stellen den „entscheidenden Wendepunkt“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 248) dar und vollzogen eine erste Öffnung des Sonderschulsystems: „Sie legt in der vorliegenden Empfehlung eine neue Konzeption zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Deutscher Bildungsrat 1973: 15, zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008: 308). Auch Speck (2011) bezeichnet diese Empfehlungen von 1973 als „Wendemarke in Richtung einer integrativen Neuordnung des Schulwesens der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Lernhindernissen“ (ebd.: 17). Folge dieser Orientierung war neben der Einforderung gezielter Frühförderung der thematisierte „Wunsch, Erkenntnisse aus der Sonderpädagogik in die Praxis der Regelpädagogik einfließen zu lassen – eine Idee, die bereits 150 Jahre zuvor in der sog. Verallgemeinerungsbewegung formuliert worden war“ (Brill 2009: 31).

Die Anfänge der deutschen Integrationsbewegung waren mit dem Ziel der Umsetzung demokratischer Grundrechte für alle Schüler/innen sowie der Sicherung der Partizipation durch betroffene Eltern und Elternverbände wie der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. und dem Bundeselternrat vorangetrieben. Als entscheidende Weichensteller und Impulsgeber im Interesse der Implementierung und Weiterentwicklung des

gemeinsamen Lernens setzten sie sich mit den bildungspolitischen Widerständen auseinander. Fehlende Prävention und Durchlässigkeit, starke äußere Differenzierung und die „rein additive Verbindung von Gesamt- und Sonderschulen“ erschwerten die integrativen Reformbemühungen (Ellger-Rüttgardt 2008: 307). Mit dem Ziel einer nicht aussondernden Bildung und Erziehung, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und benachteiligenden Lebensverhältnissen, galt und gilt es, Kritik am früh aussondernden selektiven Schulsystem in Deutschland zu üben (vgl. ebd.: 309).

Struktur und Unterricht

Aufgrund des Bildungsföderalismus führten 1949 lediglich Berlin, Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein die sechsjährige Grundschule im Regelschulbereich ein. Im Jahr 1951 wurde eine neue Rechtsgrundlage in Form der Sonderschulverordnung geschaffen, die das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 ablöste (Geistigbehindertenpädagogik 2011: 2). Neben der Einführung des Bundessozialhilfegesetzes 1961 (vgl. Ellger-Rüttgardts 2008: 330) bestanden in den späten 1960er Jahren die Reformabsichten in der Herstellung von Chancengleichheit unter „frühzeitigem Ausgleich herkunftsbedingter Bildungsnachteile“ (Liebers 2008: 84). Schwerstmehrfachbehinderte Kinder besaßen laut Schulgesetz von 1968 noch keine Schulpflicht (vgl. Geistigbehindertenpädagogik: 2).

Nachdem Hessen 1961 die „Sonderschulklassen für praktisch Bildbare“ eingeführt hat, wurde 1965 auf Initiative von Eltern die Albert-Griesinger-Schule in Frankfurt/Main als erste Schule für geistig Behinderte unter Mitwirkung von Feuser gegründet (Geistigbehindertenpädagogik 2011: 2). Die Montessori-Schule in München entstand durch die Erfolge der integrierten Erziehung und aus dem ärztlichen Ethos der Behandlung aller Kinder heraus auf Initiative des Leiters des Kinderzentrums, Prof. Dr. Hellbrügge. Auch in dieser Schule wurden gesunde mit mehrfach und verschieden behinderten Kindern gemeinsam erzogen. Aus dem seit 1972 integrativ arbeitenden Kinderhaus Friedenau in Berlin entwickelten sich drei Jahre später die ersten Integrationsklassen der Fläming-Grundschule. Diese staatliche Schule als Modell ähnlicher Schulversuche in ganz Deutschland wurde von Jakob Muth als „Mutterschule der Integration“ benannt (Muth 1988: 22, zit. n. Schnell 2003: 76). Treibende Kräfte in beiden Fällen waren die Eltern behinderter und nicht behinderter Kinder. Im Jahr 1974 wurde die Laborschule Bielefeld unter Hartmut von Hentig als Modell einer gemeinsamen Schule mit nicht aussonderndem Charakter gegründet. Hier werden noch heute die Kinder und Jugendlichen in der Gesamtschule ohne jegliche Form äußerer

Leistungsdifferenzierung erfolgreich zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I geführt. Alle diese Schulmodelle bilden funktionierende und erfolgreiche Alternativen zum gegliederten Schulsystem in Deutschland (vgl. ebd.).

In den damaligen Kooperationsversuchen als erste Umsetzungsvarianten der Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrates findet man vier Formen von Integration, die auch heute noch existieren: Integration in Außenklassen, Teilintegrationen mit und ohne Stützlehrer/innen sowie die Vollintegration. Vorherrschendes Prinzip der Unterrichtsgestaltung ist die Binnendifferenzierung. „Die Empfehlung stellt den bisher konsequentesten Versuch dar, dem Anspruch des Behinderten auf individuelle Förderung und das Anliegen seiner sozialen Integration in die Gesellschaft zumindest in der Planung gleichgewichtig gegenüberzustellen“ (Bleidick 1990: 17). Der Hauptproblempunkt zeigt sich in der Unvereinbarkeit von Individualisierung und den „an Leistungszielen festgemachten Bildungsabschlüsse“, die das Bildungssystem insgesamt infrage stellen (ebd.: 23). Damit bleiben nach wie vor die Lernförderschüler/innen sowie die geistig und schwerstmehrfach Behinderten separiert. Im Rahmen von Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission für die Eingangsstufe zur Einzelförderung, zur sozialen Angleichung und zur Transition Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts standen individuelle Förderung und „Ausgleich der Benachteiligung“ im Vordergrund und wurden durch „flexible innere Differenzierung“ im Rahmen von „Kleingruppen- und Einzelarbeit“ realisiert (Liebers 2008: 85f.).

Das Saarland ist mit dem Änderungsgesetz auf dem Gebiet des Schulrechts von 1986 das erste Bundesland mit einer integrationsorientierten sonderpädagogischen Förderverordnung (vgl. Hinz 2003: 334). Dem folgte eine „Integrationsverordnung“ vom 3. August 1987 mit entsprechenden schulrechtlichen Grundlagen. Hier findet man Entwicklungen in Richtung zunehmender Integration von Menschen mit Behinderung, wobei ein „finanzieller Vorbehalt“ die sonderpädagogische Förderung einschränkt (Preuss-Lausitz 2005: 71). Es existieren große Unterschiede in rechtlichen Strukturen und realen Möglichkeiten integrativer Beschulung in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik. Neben der Vernetzung von Elterninitiativen „erscheinen erste 'große' empirische Untersuchungen zum gemeinsamen Unterricht“ (aus Berlin, Bremen, Frankfurt/Main, Hamburg, Saarbrücken) (vgl. ebd.: 72).

Ressourcen

In der Nachkriegszeit waren die Sonderschulen in einem katastrophalen Zustand: kriegsbedingte Schäden in Form zerstörter Gebäude, mangelnder Räumlichkeiten, fehlender Unterrichtsmaterialien, Bücher und Hefte erschwerten den Neubeginn. Im Winter gab es keine Heizmöglichkeiten, die Schüler/innen hatten kein festes Schulwerk und mussten weite Wege mit schlechter Verkehrsmittelanbindung überwinden. Vor allem fehlte es an qualifizierten Sonderpädagogen, die durch alte, nicht ausgebildete Lehrkräfte ersetzt wurden. Im Oktober 1948 besuchten nur drei Viertel aller schulpflichtigen Kinder die Schule (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 298f.). Erst Anfang der 1950er Jahre war der Vorkriegsstand bezogen auf Sonderschulen erreicht, im Sprachheilbereich erst ca. 1960. Geistig Behinderte und Schwerstmehrfachgeschädigte blieben nach wie vor außen vor (vgl. ebd.).

Zusammenfassend zeichnete sich die Zeit nach 1945 in der BRD dadurch aus, dass

- an der separierenden Gliederung des deutschen Schulwesens festgehalten wurde; Sonderschulen wurden ausgebaut,
- Bildungsrechte für alle Kinder gelten,
- für behinderte Kinder eine Schulpflicht bestand, aber geistig Behinderte als „bildungsunfähig“ eingestuft wurden,
- bei Bildungsgangentscheidungen ein starkes Übergewicht der Bildungsverwaltung gegenüber dem Auswahlrecht der Eltern bestand,
- sich die Bereitschaft zur bildungspolitischen Beteiligung durch höhere öffentliche Aufmerksamkeit entwickelte,
- die enge Zusammenarbeit zwischen Bildung und Ökonomie wirksam war,
- es eine „außerparlamentarische Opposition“ von Schriftstellern, Künstlern und Wissenschaftlern gab, die sich für eine humane, demokratische Kultur einsetzten (vgl. Schnell 2003: 27).

in der DDR

Einstellungen

In der sowjetischen Besatzungszone erfolgte ein an der humanistischen Verantwortung gegenüber den Menschen mit Behinderung orientierter Neuaufbau in Abwendung von der

bürgerlichen Pädagogik und der nationalsozialistischen Vergangenheit mit dem Ziel der Durchsetzung einer sozialistischen Bildungspolitik: „Herzstück dieser Erziehungsarbeit ist dabei die Erziehung im Geiste der Ideen des Marxismus-Leninismus, der kommunistischen Moral“ (Baudisch 1982: 6). Im Jahr 1946 wurde das „Gesetz zur Demokratisierung der Schule als Einheitsschule“ verabschiedet, das seinen Anspruch auf „Einheitlichkeit, Staatlichkeit und Weltlichkeit“ behauptete und mit § 6a die Sonderschulen mit einschloss. Die „Aktivisten der ersten Stunde“ wie Reinhold Dahlmann und Kurt Prautzsch bemühten sich um eine „neue Sonderschule“, „die ihre Aufgabe darin sah, die Kinder und Jugendlichen für ein Leben in Frieden zu bilden und zu erziehen“ (Breitsprecher 1971: 10ff., zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008: 310). Dabei galt es, Vorurteile und Prägungen infolge des langjährigen ideologischen Einflusses des Nationalsozialismus bei vielen Beteiligten zu überwinden. Die Phase zwischen 1945 und 1949 wird als „antifaschistisch-demokratische Schulreform“ bezeichnet, in der die sozialistische Einheitsschule eingeführt wurde, eine Entnazifizierung erfolgte, Antifaschisten führende Stellen besetzten, die „Trennung von Staat und Kirche vorgenommen“ und die Schulverwaltung zentralisiert wurde (Ohlhaver 2008: 11). Durch Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder wurde „eine soziale Öffnung zur höheren Bildung“ geschaffen“ (ebd.).

In der zweiten Phase (1949 bis 1961/62), der „ideologischen Indienstrahme des Schulwesens“, stand als pädagogische Zielstellung die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“, die 1959 im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ im Rahmen der „zehnklassigen allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule“ festgeschrieben wurde (Ohlhaver 2008: 12). Im Fünfjahresplan 1951 bis 1955 erfolgte unter der Federführung von Lothar Hammer und Klaus-Peter Becker eine weitere Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens. Als „ideologische Offensive“ wurde von ihnen gemeinsam mit Käthe Winde das Heft „Organisation des Sonderschulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung als Vorstufe für die Zeitschrift „Die Sonderschule“ (ab 1956) herausgegeben (Ellger-Rüttgardt 2008: 317). Im Jahr 1965 wurde im Rahmen der dritten Phase das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ veröffentlicht, das die Erweiterte Oberschule ab 1981 auf die Klassen 11 und 12 reduzierte, Eliteförderung verstärkte (Ohlhaver 2008: 13) und in der Hilfsschule je nach individuellem Leistungsstand in A-, B- und C-Züge separierte (Ellger-Rüttgardt 2008: 320). Das zentralistische Bildungssystem wurde

von der SED geführt und diente der politisch-ideologischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen im Sinne des Marxismus-Leninismus (vgl. Baudisch 1982: 6).

Die Sonderpädagogik der DDR (oder auch Oligophrenenpädagogik nach sowjetischem Vorbild) hatte in der Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags des IX. Parteitages der SED einerseits „in ihrer Gesamtheit den marxistisch-leninistischen Charakter der Pädagogik der Geschädigten“ zu sichern, andererseits „die sozialistische Bildung und Erziehung in Einheit mit der pädagogischen Korrektur von Sekundäreffekten der Geschädigten“ zu gestalten (Bröse 1980: 5). Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen wurden als „Geschädigte“ (Sonderpädagogik) oder „anomale Kinder“ (sowjetische Defektologie) bezeichnet (Baudisch 1982: 8f.). Die Sonderpädagogik, auch Pädagogik der physisch-psychisch Geschädigten, Defektologie bzw. Rehabilitationspädagogik genannt, untersuchte die „Gesetzmäßigkeiten der Bildung und Erziehung von Menschen mit physischen und psychischen Schädigungen“ (ebd.). Die Aufgaben umfassten u. a. die Untersuchung von Schädigungen und Störungen, die Ermittlung der Defektstrukturen sowie die korrigierenden und kompensierenden Möglichkeiten des anomalen Kindes (vgl. ebd.). Mit Hilfe der Korrektur sollten die Besonderheiten der Geschädigten gemindert oder beseitigt werden. Im Rahmen der Kompensation galt es, verlorene oder gestörte Funktionen durch Aktivierung und Stützung auszugleichen oder zu ersetzen (ebd. 10ff.).

Die Pädagogik der Schwachsinnigen als Teildisziplin der Sonderpädagogik beschäftigte sich mit Kindern und Jugendlichen, „deren Entwicklung durch ererbten oder frühkindlich erworbenen Schwachsinn (Oligophrenie) nachhaltig beeinträchtigt“ wurde (Baudisch 1982:13). Daraus resultieren „gravierende Entwicklungsverzögerungen der höheren Denktätigkeit“, Entwicklungsabweichungen und Entwicklungsstörungen (ebd.). Geschädigte Kinder wurden medizinisch oder im Rahmen des Hilfsschulaufnahmeverfahrens diagnostiziert und der entsprechenden Schulart zugewiesen. In der Begrifflichkeit wurde zwischen „Debiilität“ (Schwachsinn leichten Grades), „Imbezillität“ (Schwachsinn mittleren Grades) und „Idiotie“ (Schwachsinn schweren Grades) unterschieden (Ellger-Rüttgardt 2008: 321). Damit waren geistig Behinderte nach wie vor von der Schulbildung ausgeschlossen, wurden dem Ministerium für Gesundheitswesen unterstellt und in rehabilitationspädagogischen Fördereinrichtungen vor allem durch das Engagement christlicher Kirchen betreut. Betroffene wurden auch in Anstalten, Pflege- und Altersheime abgeschoben (ebd.). Integrative Bemühungen waren kaum zu verzeichnen. Die soziale Benachteiligung dieser Klientel sollte gemäß dem Programm der SED wie folgt gemindert bzw. aufgehoben werden:

„Die Eingliederung physisch geschädigter Bürger in das gesellschaftliche Leben wird vor allem durch geeignete Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten, *durch komplexe Maßnahmen der Rehabilitation* sowie durch medizinische und soziale Betreuung gefördert“ (Programm und Statut der SED 1982: 60 - kursiv im Original).

Struktur und Unterricht

Mit dem „Befehl Nr. 40 der SMAD vom 25. August 1945“ begann der Wiederaufbau der Hilfsschulen (Ellger-Rüttgardt 2008: 310). Auf dem II. Pädagogischen Kongress von 1947 in Leipzig wurde im Rahmen des Aufbaus und der Weiterentwicklung des Sonderschulwesens die Ausbildung der Lehrkräfte an Sonderschulen in den Mittelpunkt gerückt und ein „Ausleseverfahren für hilfsschulbedürftige Kinder“, sonderpädagogische „Lehr- und Stoffpläne“ sowie „Lehr- und Lernmittel“ gefordert (Liebers 1997: 55). Weiterhin standen „Personalbögen, die wissenschaftliche Fundierung der Sonderpädagogik und die Einrichtung von Sonderberufsschulen“ zur Diskussion (ebd.). Im Jahr 1951 bekam die Sonderpädagogik mit der „Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln“ eine schulrechtliche Grundlage (Baudisch 1982: 17). Erstmals erschien im gleichen Jahr ein einheitlicher Lehrplan mit einheitlicher Stundentafel als „Lehrplanentwurf für den Grundschulteil der Hilfsschule“ (ebd.).

Im Rahmen des Fünfjahresplanes (1951 bis 1955) entstanden Zentralhilfsschulen auf dem Lande, selbstständige Schulen für Schwerhörige und Sprachgestörte und erstmalig Schulen für Körperbehinderte. Neben der Schaffung von Berufsschulklassen wurde die Frühförderung im Rahmen der „Anordnung über die Meldung von Körperbehinderungen, geistige Störungen, Schädigungen des Sehvermögens und Schädigungen des Hörvermögens“ von 1954 etabliert. Damit erfolgte eine „fast lückenlose Früherfassung“ durch „obligatorische Mütterberatung, „Krippen- und Kindergartentauglichkeitsbescheinigungen“ und „Risikosprechstunden“ (Liebers 1997: 61). Mit dem Ziel der Wissenschaftsentwicklung wurde 1954 die „Sektion der Bildung und Erziehung geschädigter Kinder“ am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) gegründet. Zwei Jahre später wurde die erste Ausgabe der Zeitschrift „Die Sonderschule“ herausgegeben. Es folgten neue sonderpädagogische „Studiengänge und –pläne“ und Unterrichtsmaterialien (vgl. ebd.: 59). Mitte der 1950er Jahre intensivierte sich die „Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Wissenschaftlern“ aus „anderen sozialistischen Ländern“ (ebd.: 60).

Reformpädagogische Bestrebungen wurden durch den machtpolitischen Einfluss von SED-Funktionären und der sowjetischen Defektologie als „gefährliche sektiererische, opportunistische und nationalistische Abweichungen“ diffamiert und bis zum Anfang der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts völlig verdrängt (Liebers 2008: 72). Im Zuge der wachsenden Repressalien erfolgte 1955 die Verstaatlichung des von Trüper gegründeten „Sophienhofes“ und 1966 dessen Schließung (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 314). Zur Neuregelung der Ausbildung mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung wurde 1958 die „Anordnung über die Ausbildung von Lehrkräften, Erziehern und Kindergärtnerinnen für Sonderschulen“ erlassen, die ein zweijähriges Zusatzstudium für Sonderpädagogen festschrieb (ebd.: 319). In der Verbindung von Frühförderung, vorschulischer und schulischer Bildung sowie nachschulischer pädagogischer Fürsorge galt der Grundsatz der „integrationsfördernden Verbindung von Allgemeinbildung und Spezialbildung im Erziehungsprozeß für die jeweilige Schädigungsgruppe“ (Baudisch 1982:12). Dabei sollten Leistungs- und Entwicklungsmöglichkeiten geschädigter Kinder u. a. durch die Verbesserung des Verfahrens zur Auswahl der Schülerschaft für Sonderschuleinrichtungen optimiert werden (vgl. Suhrweier 1974: 7). Das diente der Sicherung, „daß einerseits Kinder, die in der Oberschule gefördert werden können, nicht aus diesem Bildungsgang herausgenommen werden, andererseits alle Schüler, die der Bildung und Erziehung in einer Sonderschule bedürfen, diesen Einrichtungen zugeführt werden können“ (Honecker 1970: 45, zit. n. ebd.).

Im Anfangsunterricht der Grundschule waren Ansätze der Individualisierung durch sorgsame Beobachtung der Entwicklungsschritte und individuelles Eingehen zu verzeichnen, die allerdings nach Geiling „durch restriktive Vorgaben für einen lehrerzentrierten, lehrplanorientierten und gleichschrittigen Unterricht bis zur Wende deutlich eingeschränkt blieben“ (Geiling 1999, zit. n. Liebers 2008: 76). Entwicklungspsychologisch differenziert wurde durch Witzlack (1985) dargestellt, dass sich Kinder am Schulanfang durch Altersunterschiede, individuelle Entwicklungstempi, Lernfähigkeit und Leistungsvoraussetzungen unterscheiden (vgl. ebd.). Letztlich zielten jedoch die schulvorbereitenden Maßnahmen in Form von Schul- und „schulärztlichen Untersuchungen“, „vorschulischem Lernen nach Plan“ und „kompensatorischen Maßnahmen“ in Richtung Homogenisierung der Lerngruppe. Lediglich lernschwache Kinder bekamen differenzierte Maßnahmen zur individuellen Förderung (Liebers 2008: 77). Schon damals beeinflussten massive soziale Probleme in bestimmten Gebieten die Arbeit an Hilfsschulen. Aus politischen Gründen durften das daraus resultierende Leistungsversagen öffentlich nicht benannt werden (vgl. Liebers 1997: 62).

Die Aufgabe der Sonderpädagogik wurde im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem (1965) in § 19 Abs. 2 geregelt: „Die Sonderschulen haben den Bildungs- und Erziehungsprozess inhaltlich, organisatorisch und methodisch so zu gestalten, daß auch die geschädigten Kinder und Jugendlichen das sozialistische Bildungs- und Erziehungsziel vollständig und nach den durch die physischen und psychischen Schädigungen verbliebenden Möglichkeiten erreichen.“ (Baudisch 1982:18). Funktionen und Struktur des Sonderschulwesens in der DDR wurden in der „Fünften Durchführungsbestimmung“ (1968) dieses Gesetzes näher beschrieben. Im Zuge der Spezialisierung, Ausdifferenzierung und Konzentrierung wurde für angehende Sonderschullehrkräfte Studienangebote in Form einer zweijährigen Zusatzausbildungen (Direkt- bzw. Fernstudium) im Anschluss an ein grundständiges Studium im Bereich Rehabilitationspädagogik an den Universitäten Berlin (seit 1947) und Halle (seit 1949) angeboten. Im Jahr 1978 wurde der erste Direktstudiengang zum „Diplomlehrer für Hilfsschulpädagogik“ in der DDR an der Wilhelm-Pieck-Universität in Rostock etabliert, zeitgleich begann das Direktstudium an der Pädagogischen Hochschule in Magdeburg (Liebers 1997: 61ff.).

Zu dem Spektrum an Sonderschulen gehörten auch Körperbehinderten-, Blinden-, Sehschwachen-, Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen bzw. Blinden-, Sehschwachen-, Gehörlosen- und Schwerhörigenhilfsschulen sowie Ausgleichsklassen für Schüler/innen mit Verhaltensstörungen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 316). Ab den 1970er Jahren gab es Unterricht an Klinik- und Krankenhausschulen. Die Versorgungssituation mit zusätzlichen Ressourcen wurde „als „hinreichend beschrieben“. Allerdings verlangten Engpässe der Planwirtschaft ein „großes Improvisationsgeschick“ der Lehrkräfte (Büchner 2010: 348f.). An den Schulen wurden im Sinne der marxistisch-leninistischen Doktrin die Arbeit in politischen Massenorganisationen wie der Pionierorganisation und der FDJ Pflicht. Die Lehrkräfte hatten am Parteilehrjahr und an ideologisch geprägten Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der Schulzeit teilzunehmen (vgl. ebd.: 347).

Außenkontakte gab es über Patenbrigaden und verordnete Partnerschulen zur Förderung der Kooperation. Diese zeigten sich in gemeinsamen Projekten und Feiern als Ansätze der Annäherung von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. Büchner 2010: 346). Über die Patenschaften wurden schulinterne Unternehmungen wie Fahrten und die Feriengestaltung durch Bereitstellung von Bussen oder Betriebskinderferienlagern unterstützt. Nach § 19 Abs. 3 des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 war ein „Übergang an die allgemeinen Bildungseinrichtungen unter Umständen“ möglich,

wurde jedoch aufgrund mangelnder struktureller Gegebenheiten und fehlender sonderpädagogischer Unterstützung nicht genutzt. Erst ab Mitte der 1980er Jahre wurde das Thema „Integration“ in Weiterbildungen angesprochen (ebd.). Integrative Bemühungen wurden aufgrund der unrealisierbaren inneren Differenzierung und des erwarteten Niveauverlustes abgelehnt (vgl. Baudisch 1979, zit. n. Liebers 2008: 74). Daher traf die westliche Integrationsdiskussion zur Wende relativ unvermittelt auf die östlichen Sonderpädagogen (vgl. Liebers 1997: 68). Baudisch selbst hat sich 1989 in der Zeitschrift „Die Sonderschule“ sehr kritisch zur Integration in den westlichen Ländern geäußert, indem er zwar die Demokratisierung, die Gleichheit aller und die „Unverletzlichkeit der kindlichen Seele“ herausstellt, andererseits das Konzept als Theoriemodell mit wenig Breitenwirksamkeit aufgrund der dem Kapitalismus eigenen „sozialen Benachteiligung von Schwachen und Randgruppen“ abtat und vor der „Verflachung der pädagogischen Zuwendung zum Geschädigten“ warnte (ebd.: 70).

Ressourcen

Auch in der DDR mussten nach dem Krieg die zerstörten Schulen wieder aufgebaut werden. Es herrschten Hunger und Not, es fehlte an sanierten Gebäuden, Heizmaterial und angemessenen Räumlichkeiten. Eine größere Anzahl unausgebildeter „Neulehrer“ unterrichtete an Sonderschulen. Durch die Akademisierung der Sonderpädagogen schon zwei Jahre nach dem Kriegsende wurde erstmalig eine Gleichstellung der Hilfsschullehrkräfte mit den anderen Sonderpädagogen erreicht. Die 1952 gesetzlich verankerte Struktur der einzelnen Sonderschularten förderte den kontinuierlichen Aufbau des Bildungswesens der Geschädigten. Spezielle Frühförder- und Vorschuleinrichtungen sowie Beratungsstellen dienten der gezielten separierten Förderung. Die berufliche Eingliederung von Hilfsschülerinnen und Hilfsschülern nach achtjähriger Ausbildung erfolgte zeitlich früher und bevorzugt in bestimmten Ausbildungsrichtungen. Entsprechend der „Fünften Durchführungsbestimmung“ von 1968 sollte der Anteil von Hilfsschülern an der Gesamtpopulation von 3 % auf 2,5 % gesenkt werden (Ellger-Rüttgardt 2008: 314ff.).

Zusammenfassend ist die Zeit nach 1945 in der DDR gekennzeichnet durch:

- das „Bemühen um einen wirklichen Neuanfang“ in „Anerkennung der humanistischen Verpflichtung gegenüber den Menschen mit Behinderungen“ und in Abgrenzung zur NS-Politik (Ellger-Rüttgardt 2008: 323),

- im „raschen Aufbau des Sonderschulwesens“ und der „Einführung der akademischen Lehrerbildung“ (ebd.),
- den Bezug zur dialektisch-materialistischen Entwicklungstheorie und der sowjetischen Defektologie in Ablehnung reformpädagogischer Bestrebungen,
- das (für alle verbindliche) sozialistische Bildungsziel sowie daraus abgeleitete Grundsätze und Prinzipien,
- die volle Ausschöpfung der Leistungsfähigkeit und aller Entwicklungsmöglichkeiten geschädigter Kinder durch die Erhöhung des Bildungs- und Erziehungsniveaus im sonderpädagogischen Bereich (vgl. Suhrweiher 1974: 7) unter Vernachlässigung „individueller Ansprüche und Bedürfnisse“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 324),
- das differenzierte Lehrplanwerk,
- die exakte Bestimmung und Differenzierung des Schülerbestandes,
- die „frühzeitige Eingliederung in den Arbeitsprozess“ (ebd.: 326) und die umfassende Integration geschädigter Menschen in alle Bereiche der entwickelten sozialistischen Gesellschaft (vgl. Baudisch 1982: 18) und
- einen „Mangel an Plastizität und Innovationsfähigkeit“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 328).

Zusammenfassend zeigen sich Gemeinsamkeiten in der sonderpädagogischen Entwicklung beider deutschen Staaten im „direkten Anknüpfen an die Vorkriegszeit“, im „Streben nach Akademisierung“ und in der „Statusangleichung“ (Ellger-Rüttgardt 2008: 326). Gleich ist auch die „Expansion und Ausdifferenzierung eines eigenständigen Sonderschulwesens“ in der gleichwertigen Diskussion über „humanistische Verpflichtung und ökonomische Zweckmäßigkeit“ (ebd.: 326f.), ebenso der „fortgesetzte Ausschluss geistig behinderter Kinder vom Schulbesuch“ (ebd.). Unterschiede zeigten sich in „der Auseinandersetzung mit der unmittelbaren NS-Vergangenheit“, im „Tempo und der Intensität des Aufbaus des Bildungswesens“ (ebd.: 327) sowie in der Präsenz von Elterninitiativen zur Förderung integrativer Aktivitäten.

2.1.7 Die deutsche Wiedervereinigung (ab 1989)

Mit der Wiedervereinigung unter dem Einfluss von Globalisierungstendenzen, des Strukturwandels zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, von Migration und demographischem Wandel verändern sich die Ansprüche an das Bildungswesen im Rahmen einer eigenen föderalen Gesetzgebung und greifen viele neue Initiativen auch in den östlichen

Länder der Bundesrepublik (vgl. Liebers 2008: 89f.). Zu diesem Zeitpunkt wurden im westlichen Teil der BRD ca. 24 % ausländische Schüler/innen an Schulen für Lernbehinderte unterrichtet, im östlichen Teil nur 0,1 %. Dafür gab es 1993 fast doppelt so viele Schüler/innen in diesem Förderschultyp im Vergleich von Brandenburg zu Bayern, Hessen, Baden-Württemberg und dem Saarland (vgl. Liebers 1997: 63). Brandenburg favorisierte von Anfang an den gemeinsamen Unterricht, während die anderen neuen Länder der Bundesrepublik noch im differenzierten Sonderschulsystem verharrten. Unter Mitwirkung des Neuen Forums wurde im Dezember 1989 ein „Arbeitskreis Integration“ in Brandenburg gegründet, der Integrationsklasse mit 15 Schüler/innenn (davon fünf behinderte Kinder), Unterstützung durch zweite Lehrkräfte und Zivildienstleistende sowie Psychologen im Rahmen von individualisiertem, differenziertem und notenfreiem Unterricht unter enger Zusammenarbeit mit der Elternschaft förderte (vgl. ebd.: 72f.).

Im Jahr 1994 wird im Grundgesetz das Benachteiligungsverbot gegenüber Menschen mit Behinderung verankert. Zeitgleich entstehen die KMK-Empfehlungen mit dem Ziel einer einheitlichen Orientierung und der Sprachregelung: „Gemeinsamer Unterricht soll nun eine reguläre Form der sonderpädagogischen Förderung werden, als *Ergänzung* zum herkömmlichen, vielgliedrigen Sonderschulsystem. (Nur wenige Länder führen juristisch den *Vorrang* der gemeinsamen Erziehung ein.) Die Behindertenbegriffe werden durch die korrekte, aber unpraktische Form 'Kinder mit Förderbedarf im Bereich [...] ersetzt' (Preuss-Lausitz 2005: 72 – kursiv im Original). Das Bundesverfassungsurteil von 1997 verlangt seither eine „finanzielle“, „individuelle“ und „besondere Begründung“ für mögliche Ablehnung einer Integrationsmaßnahme (ebd.). Zeitgleich werden die „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ veröffentlicht, die „individualisierenden und binnendifferenzierten Unterricht“ zum Ausgleich der Entwicklungsunterschiede altersgleicher Schüler/innen zum Schuleingang thematisieren (Liebers 2008: 91). Ergänzend dazu werden in den „KMK-Empfehlungen zur Neugestaltung des Schulanfangs“ inklusionsorientierte Kriterien wie ausreichende Lernzeit, kindgerechte Rhythmisierung, jahrgangsübergreifendes, differenziertes und soziales Arbeiten sowie der Einsatz multiprofessioneller Teams thematisiert (ebd.: 91f.). Mit dem „Verzicht auf eine Homogenisierung“ heterogener Lerngruppen erfolgt gleichzeitig eine „Entstandardisierung des Schulanfangs“ „ohne selektierende Schuleingangsdagnostik“ (Liebers 2008: 99).

Begründungszusammenhänge zeigen sich auch in den fundamentalen Fragen zur Bildungsstruktur in Deutschland, die nach der Auswertung der PISA-Ergebnisse entstanden, in die die Sonderschulen bezeichnenderweise nicht einbezogen wurden: „Wenn nämlich homogene Lerngruppen, wie sie vom Anspruch her auch die Sonderschulklassen darstellen, nicht zu besseren Schulleistungen führen, und auch die sozialen Kompetenzen und die demokratischen Einstellungen in homogenen Lerngruppen mit der Bündelung sozial Randständiger schwächer ausgebildet werden, dann ist dem gesamten gegliederten System, zu dem auch die Sonderschulen gehören, der Begründungszusammenhang entzogen“ (Becker 2004, zit. n. Preuss-Lausitz 2005: 72). Daraus leiten sich generelle Strukturfragen nach Zurückstellung bei der Einschulung, Sitzenbleiben, Ganztagsschule, Spracherwerb für Migrantenkinder, Dauer der gemeinsamen Schulzeit und homogene Lerngruppen gleich in welcher Schulart ab (ebd.).

Infolge der KMK-Empfehlungen von 1994 wurden Schulgesetzlichkeiten in unterschiedlicher Stringenz in allen Länder der Bundesrepublik mit dem Ziel geändert, Integration in den Blickpunkt bildungspolitischen Vorgehens zu rücken: „als Kooperation erwünscht und im Sinne der Prävention favorisiert“ (Hausotter 2001: 74). „Sonderschulbedürftigkeit“ wurde durch „sonderpädagogischen Förderbedarf“ ersetzt, die Wahl des Förderortes war nicht auf das Angebot an Sonderschulen beschränkt. Integration gestaltete sich in der Staffe- lung von kooperativ bis zu lernzieldifferent bei noch nicht erreichtem uneingeschränktem Schulwahlrecht. In der Zeit von 1996 bis 2000 wurden die Empfehlungen zur sonderpäda- gogischen Förderung in den Schwerpunkten: Hören, Sehen, Unterricht kranker Schü- ler/innen, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten gleich gegliedert verabschiedet. Als ein unterstüt- zendes Rahmenkonzept zur angemessenen Förderung im gemeinsamen Unterricht fokus- sieren die Empfehlungen auf eine „Passung zwischen dem jeweiligen Lehrplan der allge- mein bildenden Schule mit dem individuellen Förderbedarf“ (ebd.: 75).

Allgemeine Bildungsreformen setzen nun angesichts der sinkenden Kinderzahlen auf mehr Förderung statt Aussonderung und wohnortnahe Integration als „sinnvolle pädagogi- sche und ökonomisch-sozialräumliche Alternative“ (Preuss-Lausitz 2005: 73). Dennoch muss die „integrative Qualität“ auf „pädagogischer, gesetzgeberischer, finanzieller, sozial- räumlich-planerischer und qualifikatorischer Ebene“ weiterentwickelt werden, um Stagnati- onsprozessen vorzubeugen (ebd.). Es fehlen „gemeinsame mittelfristige

Umsetzungskonzepte“ zur flächendeckenden und vernetzten themenbezogenen Lehrkräfteaus- und -fortbildung, bei den Trägern der Hilfesysteme, in Parlamenten, bei Schulträgern und Bildungsverwaltungen: „Dabei könnten sich die Entscheidungsträger auf eine reichhaltige 'Ernte' der Integrationsbewegung, Integrationspraxis und der Integrationsforschung stützen“ (ebd.). Die Erfahrungen aus der integrativen Praxis umfassen:

- eine wachsende Akzeptanz durch den Abbau von Ängsten und Vorurteilen,
- die Verbesserung des Unterrichts und der Leistungen durch Binnendifferenzierung und offene Unterrichtsformen, Methodenvielfalt und Handlungsbezug,
- die Erhöhung der Sozialkompetenz (weniger Gewalt, mehr Toleranz und demokratisches Potenzial - vgl. Preuss-Lausitz 2002),
- integrative Realität und individuelle Förderung in Grund-, Haupt- und Gesamtschulen,
- fehlende Akzeptanz individualisierter Lernentwicklungen in Realschulen und Gymnasien,
- „neue Wege“ in der integrativen Berufsausbildung als perspektivisches Ziel,
- ein systemisches Konzept der Integration (Diagnostik im multiprofessionellen Team, interdisziplinäre Förderplanung, persönliche Zukunftsplanung) (vgl. Heimlich 1999, zit. n. Preuss-Lausitz 2005: 74f.).

Zusammenfassend sind die 1970er Jahre unter dem „Einfluss der Normalisierungsbewegung“ und der „gesetzlichen Schulpflicht“ von 1978 (in der BRD) geprägt (Geistigbehindertenpädagogik 2011: 2). In den 1980er Jahren steht das „Recht auf Selbstbestimmung“ „in sozialer Integration“ im Mittelpunkt (ebd.). In den 1990er Jahren befördern die KMK-Empfehlungen, die Salamanca-Erklärung und die Gründung des Netzwerkes People First Deutschland (1997) das Empowerment der Menschen mit Behinderungen. Damit sind „Strategien und Maßnahmen“ zur Erhöhung von „Autonomie und Selbstbestimmung“ gemeint, die eine „eigenmächtige, selbstverantwortliche und selbstbestimmte“ Interessenvertretung ermöglichen. In der „stärkenorientierten Wahrnehmung“ werden „Gestaltungsräume und Ressourcen“ zur gesellschaftliche Teilhabe identifiziert (Empowerment 2012: 1). Im Jahr 2001 erfolgt die noch heute gültige „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICD) durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO), die den Begriff „Behinderung als komplexes psycho-soziales Bedingungsgefüge“ (Geistigbehindertenpädagogik: 2) unter Einbeziehung des Teilhabeaspekts versteht.

Höhepunkt des „Rechtsanspruchs aller Menschen auf eine gemeinsame Beschulung“ stellt die Ratifizierung der BRK im März 2009 dar, die den Anspruch nach Teilhabe und Partizipation in der Entwicklung ab 2000 besiegelt (vgl. ebd.: 3).

2.1.8 Zusammenfassung

Behindertenpädagogik beschreibt „das Lernen und die soziale Einbindung angesichts erschweren Lernens und erschwerter Eingliederung“ (Moser & Sasse 2008: 63). Mit dieser Sichtweise geht eine Neubestimmung der Position zur schulischen Integration einher, die im Sinne sozialer Anpassung präferiert wird. Aus dialektisch-materialistischer Sicht wird in der Vorstellung des Menschen als bio-psycho-soziale Einheit die Behinderung als Isolation infolge mangelnder Vermittlungsprozesse zwischen Person und Umwelt gesehen, die auch heute noch eine Problematik in integrativen Prozessen der Annäherung darstellt (vgl. ebd.). Gesellschaftlich stand immer die Ambivalenz von „Utilität und Bildung“ im Mittelpunkt (Ellger-Rüttgardt 2008: 335).

Wie aus der historischen Entwicklung ersichtlich wird, erfahren Menschen mit Behinderung von Anfang an eine Sonderbehandlung, die sich im 19. Jahrhundert als eigene Pädagogik etabliert. Historisch gesehen wurde ausgehend von der allgemeinen Lerntheorie der französischen Sensualisten (Diderot, Itard) Ende des 18. Jahrhunderts und unter dem Einfluss des Empirismus (Locke) die Betrachtung von Behinderung als Schicksal und die gesellschaftliche Entwertung als „Krüppel-Kinder“, „Blödsinnige“ und „Idioten“ abgelehnt. Dafür nahm man das Lernpotenzial von Menschen mit mentaler und physischer Retardierung in den Blick. In Deutschland waren die auf der Philosophie des deutschen Idealismus (Kant) basierenden zeitgenössischen Erziehungstheorien wie die Allgemeine Pädagogik von Johann Friedrich Herbart (1806, Göttingen) kaum sensualistisch ausgerichtet. Lediglich in der Medizin kam der Sensualismus zum Tragen. In den Schriften Herbarts wurden Zweck und Mittel der Erziehung des „Zöglings“ in der Prägung ethisch und psychologisch bestimmt (vgl. Oelkers 2012: 9ff.). Der Zögling war „Objekt der Erziehung“ ohne Einfluss von Herkunft, Milieu oder Geschlecht. Abweichungen in Form von Behinderungen spielten keine Rolle (ebd.: 11f.).

Auf Initiative von Humboldt entstand im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts die allgemeinbildende Volksschule mit einem hohen Lernanspruch und einem Fächerkanon. An Behinderte war auch hier nicht gedacht. Die Aussonderung der „Sonderfälle“ bzw. „Schwachbegabten“ (Lernschwache, Verhaltensauffällige) erfolgte über Sonderklassen und später Sonderschulen (Oelkers 2012: 14ff.). Im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden sogenannte „Krüppelheime“, in denen körperversehrte Kinder und Jugendliche für die spätere Ausübung eines Handwerks oder eines Gewerbes erzogen wurden (ebd.: 15). Die Sonderpädagogik etablierte sich und dadurch wurde die „Exklusion zum Normalfall“ (ebd.: 18). Erst Ende des 19. Jahrhunderts wurde der „Zögling“ durch das „Kind“ ersetzt und unter dem Einfluss der Reformpädagogik rückte die Aktivierung sowie das eigenständige Lernen in den Mittelpunkt von Bildung und Erziehung. Doch auch die Volksreformer der Weimarer Republik (Dewey, Piaget) gingen nur vom „normalen“ und „gesunden“ Kind aus (ebd.).

Die eugenischen Überzeugungen des Nationalsozialismus schlossen Behinderte aus. Hilfsschulen hatten zu dieser Zeit nur die Aufgabe der Entlastung, der Brauchbarmachung und der Erbhygiene. Im Sinne der Extinktion wurde ab 1939 ein brutales „Todesprogramm“ als Konsequenz der sozialdarwinistischen Ausrichtung des Nationalsozialismus installiert (Höck 1979: 79). Auch nach dem zweiten Weltkrieg gingen Allgemeine und Sonderpädagogik getrennte Wege. Erst das Postulat der Inklusion führt zu einem „Wandel im Diskurs“ durch die Neubewertung von Heterogenität bzw. Differenz als Normalfall. In der Abkehr von „zunehmenden Exklusionsprozessen auch im Bildungswesen (Ellger-Rüttgardt 2008: 334) und den am Defizit orientierten Sichtweisen besteht die Chance der Sicht auf Stärken und Potenziale, die auch bei Menschen mit Behinderung zu erkennen sind. Die BRK eröffnet also die Möglichkeit der Korrektur geschichtlicher Entwicklungen im Interesse der Einbeziehung von Menschen mit Behinderung und Sicherung ihrer selbstbestimmten Teilhabe. Um Bildungsgerechtigkeit zu garantieren, „kann es letztlich nur *eine* Pädagogik geben“ (Oelkers 2012: 22 – kursiv im Original).

Zusammenfassend wandelte sich also das Verständnis von Behinderung im gesellschaftlichen Kontext beginnend von der Betrachtung als Schicksal im Mittelalter über die Sichtweise als Bedrohung der allgemeinen Perfektibilität als gesellschaftliche Vervollkommenung in der Aufklärung, die erste erzieherische und bildnerische Versuche durch Privatpersonen nach sich zog, bis hin zu den gesellschaftlichen Versorgungsplänen für sozial Verwaarloste im 19. Jahrhundert, dem Zeitalter der Industrialisierung. Durch die Entstehung der Hilfsschulen zur Entlastung der Volksschulen und zur Sozialisierung gesellschaftlicher

Randgruppen rückte der pädagogische Aspekt wieder in den Vordergrund, der die Etablierung heilpädagogischer Ausbildungsstätten zur Folge hatte. Die Entlastungs- und Nützlichkeitsfunktion fand in der Zeit des Nationalsozialismus seinen negativen Höhepunkt. Unter dem Einfluss der Bürgerrechts- und Selbsthilfebewegungen sowie der zunehmenden „Demokratisierung der Lebensverhältnisse“ wurden „traditionelle Entmündigungstendenzen“ aufgehoben und ein verändertes Selbstverständnis der Menschen mit Behinderung unter Ausschluss von Ausgrenzungsverfahren hervorgerufen. Die historische Entwicklung vollzog sich also in der Wandlung vom Perfektibilitätskonzept über die Bildungsidee hin zum Lernmodell (vgl. Moser & Sasse 2008: 24ff.).

Schlussfolgernd gilt es, im Prozess der Implementierung inklusiver Orientierungen in das Bildungssystem die nach der Weimarer Republik steckengebliebenen egalitären Reformansätze „wiederzubeleben“ und in die Tat umzusetzen. Die sich entwickelnde Interessenvereinigung in Verbänden und der gemeinsame Kampf um die Sicherung der Rechte von Menschen mit Behinderungen war ein langjähriger Prozess gegen einen großen Widerstand einer sozialdarwinistisch geprägten Leistungsgesellschaft, der auch heute noch nicht abgeschlossen ist. Leider ist das deutsche Schulsystem gerade wieder dabei, statt Egalität „soziale Auslese durch proklamierte Eliteförderung zu steigern“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 248). „Veränderungen sind nur zu erwarten, wenn sich das Gesamtsystem Schule in seiner Struktur grundlegend wandelt. Vergleichbar den internationalen Standards sind weder 'Selbstauflösung der Sonderpädagogik' (Speck 1990, Möckel 1996) noch Verzicht auf die spezialisierte Berufsgruppe der Sonderpädagogen das Gebot der Stunde, wohl aber eine radikale Infragestellung der Trennung von Sonderschule *und* Allgemeiner Schule“ (ebd. - kursiv im Original).

„Einzulösen bleibt in Deutschland die Entwicklung einer Schule für alle, die Heterogenität anerkennt und beachtet und die die Zusammenarbeit verschiedener Professionen praktiziert, die sich nicht als 'Unterrichts- und Berechtigungsbeamte' verstehen, sondern als 'Helfer für das Kind' (Hentig 1993: 197)“ (Ellger-Rüttgardt 2007: 248). In der Ambivalenz von „Universalität und Partikularität“, „Gleichheit und Differenz“ (ebd.: 249), „Individualität und Gemeinsamkeit“ sowie im „Lernen als Arbeit und Freude“, fachlichem, fächerverbindenden und „sozialem Lernen, Wissen und Erfahren, Lernen und Leben, Leistungsförderung und leistungsunabhängiger Achtung eines jeden, wissenschaftlicher und ästhetischer Bildung, Zeitgemäßheit und Traditionsgebundenheit, Brauchbarkeit und Selbstwert von Bildung“ (Schnell 2003: 281f.) zeigt sich der mühsame pädagogische Entwicklungsweg.

Die BRK stellt in dieser Entwicklung einen weiteren Meilenstein dar und bündelt die Hoffnung auf gleichberechtigte Akzeptanz im Kontext einer globalen Gesellschaft. Damit wird die Implementierung inklusiver Gedanken zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe in allen Bereichen des Lebens und die Thematisierung der Inklusion zu einem unmittelbar politisch ambitionierten Thema.

2.2 Begriffliche Ambivalenz von Integration und Inklusion

Im Folgenden wird die aktuelle bildungspolitische Diskussion zum ambivalenten Gebrauch der beiden Begriffe Integration und Inklusion in ihrer theoretischen und praktischen Vielfalt und Mehrperspektivität in argumentativer Untersetzung dargestellt, bevor im Anschluss eine definitorische Annäherung an den Begriff „Inklusion“ erfolgt.

In der Präzisierung der Forschungsfrage zur Umsetzung der Inklusion an Schulen in Sachsen und zum allgemeinen Stand inklusiver Schulentwicklung im sächsischen Bildungskontext steht vor allem ein klares Verständnis der Begrifflichkeit im Vordergrund. Der dargestellte ambivalente Gebrauch der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ führt durch die verwirrende Gleichsetzung oder Infragestellung zur Handlungsunsicherheit. Föderalistisch geprägte Rechtsdiskussionen zur Verbindlichkeit der Umsetzung der BRK erübrigen sich in Kenntnis des „Lindauer Abkommens“ vom 14. November 1957, das eine vor der Ratifizierung liegende Zustimmung aller Länder der Bundesrepublik einfordert (Eichholz 2009: 6). Diese erfolgte durch die öffentliche Anhörung im Bundestag am 23. November 2008. Im vorweggenommenen Ergebnis liegt der wesentliche Unterschied in der Definitionsfrage in der Betrachtung des Subjekts: In der Integration passt sich das Kind den Leistungsanforderungen der Schule im Rahmen eines möglichen Nachteilsausgleichs an. In der Inklusion hat die Schule die Pflicht, den Besonderheiten des Kindes mit pädagogischen Unterstützungsangeboten zu begegnen. Die klare Abgrenzung der beiden Begriffe ist eine zwingende Voraussetzung für gezieltes inklusives Handeln.

Seit der Ratifizierung der BRK wird der synonyme Gebrauch von Integration und Inklusion nicht nur in Sachsen kontrovers diskutiert. Eine Ursache für diese Ambivalenz resultiert aus der zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzungsversion der BRK, die statt mit dem Begriff „Inklusion“ mit „Integration“ operiert und aus dem damit verbundenen Traditionsbewusstsein nur geringfügigen Handlungsbedarf

ableitet. Rechtsgültigkeit besitzen jedoch nur die Originalfassungen in Englisch, Französisch und Spanisch, in der von „inclusion education“ die Rede ist (Bundesgesetzblatt 2008: 1436). Aufgrund dieser begrifflichen Gleichsetzung ähnlich dem Sprachgebrauch in den USA und Kanada wurde von Behindertenverbänden zur Schärfung der inklusiven Ausrichtung eine „Schattenübersetzung“ entwickelt (vgl. NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. 2009). Darin werden verschiedene Begriffsersetzungen mit anderem Sinngehalt angemahnt: Statt „Unabhängigkeit“ sollte „Selbstbestimmung“ stehen (ebd.: 2), statt „leicht zugänglich“ - „barrierefrei“ (Artikel 2 – ebd. 4), statt „staatliche Behörden“ - die „Träger öffentlicher Gewalt“ (Artikel 4 d – ebd.: 6), statt „Hilfe“ - „Assistenz“ bzw. „Unterstützung“ (Artikel 4 h und i – ebd.: 7). Im für die Bildung relevanten Artikel 24 ist als entscheidende Empfehlung „integrativ“ durch „inklusiv“ zu ersetzen, „wirkliche“ durch „wirksame Teilhabe“ (ebd.: 18), sowie „erleichtern“ durch „ermöglichen“ bzw. „fördern“ (ebd.: 19). Im Vergleich des Inhaltsbezugs beider Begrifflichkeiten liegen die Aktivitäten bei der Integration „bei dem zu integrierenden Individuum“, während bei der Inklusion sich das „aufnehmende System“ verändern und anpassen muss (Radtke 2012: 14).

Die grundlegenden KMK-Empfehlungen: „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ von 2011 werden ebenfalls kontrovers diskutiert, da einerseits von einem „gleichberechtigten Zugang“ zur Bildung für alle und dem „Erkennen und Überwinden von Barrieren“ die Rede ist (KMK 2011: 3) sowie die Individualität des Kindes in den Vordergrund gestellt wird (ebd.: 5), andererseits wird am gegliederten Schulsystem und der ausdifferenzierten Sonderschule festgehalten. Dabei gibt es aus Sicht einer Initiatorin der BRK, Frau Prof. Theresia Degener, „kein Menschenrecht auf Sonderschule“ (Schumann 2011: 6). Auch der Anspruch auf Wahlfreiheit wurde aus Sicht der Autoren der BRK abgelehnt, da dieses Wahlrecht durch die Ausstattung der Angebote und die Elternberatung gesteuert werden kann (vgl. ebd.). Laut Konvention soll „das Recht des Kindes auf inklusive Bildung“ (ebd.) im Mittelpunkt stehen. Diese Rechtsauffassung unterstützt auch der Völkerrechtler Eibe Riedel: „Die Sonderzuweisung aufgrund einer Behinderung in ein separates Fördersystem ist daher grundsätzlich ein Verstoß gegen Artikel 24 in Verbindung mit Artikel 3 und 5 der BRK zu werten, gegen den die betroffenen Schüler/innen unmittelbar rechtlich vorgehen können“ (Riedel 2010: 23). Weiterhin belegt Riedel das Recht auf inklusive Bildung als individuell einklagbar (ebd.:18) und tritt für das „Kindeswohl“ als „subjektive Perspektive des einzelnen Kindes“ zur Erleichterung des „Anspruchs auf gesellschaftliche Inklusion“ ein (ebd.: 24). Auch der Leiter der Monitoringstelle, Dr. Valentin Aichele, warnt vor dem Aussperren von Menschen mit Behinderung aus der

allgemeinen Schule und fordert einen diskriminierungsfreien Zugang (Schumann 2011: 6).

Bildungspolitische Entscheidungsträger positionieren sich ebenfalls kritisch zu den KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung von 2011. Asmussen als Verantwortungsträger für sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg warnt vor der Reduzierung der Behindertenthematik auf ein „Barrierethema“ und weist auf die Gefahr der Mittelreduzierung und –zweckentfremdung vor dem Hintergrund begrenzt vorhandener Ressourcen beim Transfer sonderpädagogischer Kompetenz in den Regelschulbereich hin (Asmussen 2012: 365f.). Ausbildungsinhalte, Kompetenzen der Lehrkräfte und benötigte Ressourcen müssen im Vorhinein geklärt werden (vgl. ebd.). Lediglich durch Willkommenskultur, Fachkonzepte und Nachteilsausgleiche kann Inklusion nicht realisiert werden. Wachtel in gleicher Funktion für Niedersachsen weist auf den erforderlichen Einstellungswandel auch in der Perspektivsicht auf Behinderung von Fürsorge und Betreuung in einer Objektsicht zur „Unterstützung aktiver Teilhabe“ in einer Subjektsicht hin (Wachtel 2012: 375). Neben gesetzlichen Grundlagen müssen ausreichend Ressourcen und Unterstützungssysteme bereitstehen und die Lehrkräfte müssen vorbereitet und qualifiziert sein. Ein besonderes Augenmerk gilt der „Bewusstseinsbildung“ (ebd.). Lindmeier und Lindmeier monieren den engen sonderpädagogischen Bezug, der durch allgemeine Empfehlungen für alle Schularten dem Anliegen besser gerecht geworden wäre. Gleichzeitig ist der „Bildungsauftrag Inklusion“ in den neuen Lehrerbildungsstandards nicht eindeutig verankert (Lindmeier & Lindmeier 2012: 399). Es fehlt „das klare Bekenntnis zur inklusiven Erneuerung unseres Bildungs- und Schulsystems“ (ebd.).

Die schulische Praxis in Deutschland als „Pädagogik der hierarchischen Auf- und Abstufungen“ ist gekennzeichnet durch Sitzenbleiben, Zurückstellungen, Förderschulzuweisungen und teurer privater Nachhilfe. Die Abhängigkeit von der soziokulturellen Herkunft ist begleitet von Kindernöten, Mangel an Anerkennung und Selbstbestimmtheit sowie Beziehungsentgleisung (Overwien & Prengel 2007: 27f.). Weitere inklusive „Baustellen“ sind nach Wocken (2011) die Fragen des Rechts und der damit verbundenen Anerkennung der Inklusion als eine völkerrechtlich und innerstaatlich verbindliche Verpflichtung. Es folgt die Frage der „integrationsfähigen“ Schülerschaft, die inklusiv voraussetzungslos aufgenommen werden muss. Weiterhin steht die Frage nach den Ressourcen, die präventiv entsprechend dem Sozialraumindex ohne Etikett zugewiesen werden müssen. Es bleibt die Frage der Gestaltung des Unterrichts auf der Basis der Didaktik der Vielfalt und die Frage

nach der Schule, die eine Abschaffung jeglicher Gliederung nach sich zieht (Wocken 2011: 52ff.). Bedenken zur Strukturfrage und einem möglichen Strukturwechsel im schulischen Kontext, gepaart mit der Auflösung von Förderschulen, möglichen Überforderungen der Lehrkräfte, Angst der Eltern vor ungenügendem Lernzuwachs und der Ablehnung von inklusiven Folgekosten durch die Kommunen befördern Unsicherheiten (vgl. Kurth 2014). Die generelle Leistungserwartung der Öffentlichkeit an Schule führt zu einer „Normenkollision“ im Zusammenhang mit inklusiven Bemühungen. Dem kritischen Blick auf Förderschulen als „Schonraumfalle“ und „Bildungskeller“ steht eine geringe Integrationsbereitschaft der allgemein bildenden Schulen gegenüber (Speck 2011: 20f.). Den damit verbundenen Veränderungsbedarf in der Bildung in Deutschland fasst der UN-Sonderberichterstatte für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Muñoz, wie folgt zusammen: „Ich glaube, wir müssen nur eine einzige Kleinigkeit ändern, nur eine kleine Sache, nämlich alles“ (Muñoz 2009: 7).

Hinz hat 2004 integrative Theoriekonzepte prominenter Vertreter wie Prengel (1993), Preuss-Lausitz (1993), Reiser (1991) und Sander (1992) geprüft und festgestellt, dass diese theoretischen Konzepte von Beginn an inklusiv gewesen sind, nur die praktische Umsetzung sich von diesem Anspruch entfernt hat (vgl. Hinz 2003: 333). Im pädagogischen Verständnis von Deppe-Wolfinger (1997) möchte eine integrative Schule „nicht Leistung über Konkurrenz erzwingen, sondern Lernprozesse über gegenseitige Anregungen und Hilfen, über ein Zusammenfassen der vielfältigen Kompetenzen der Kinder, über ein tätiges Miteinander eröffnen“ (Deppe-Wolfinger 1997: 28, zit. n. Moser & Sasse 2008: 106). Der Perspektivwechsel der Integrationsbewegung verändert sich in der Abkehr von der defizitorientierten Sicht auf Behinderung in Richtung dekategorisierender Sicht auf Ressourcen und Potenziale. Damit gestaltete sich die Theoriegrundlage schon inklusiv (vgl. ebd.: 9). Kritisch zu sehen sind die bestehende „Zwei-Gruppen-Theorie“ in der derzeitigen integrativen Praxis und die bisher unzureichende Etablierung integrativer Maßnahmen im Sekundarbereich (Moser & Sasse 2008: 110).

Schlömerkemper (1989) unterscheidet im Rahmen des Integrationsbegriffs drei Konzepte: ein meritokratisches der Legitimierung hierarchisch angelegter Unterschiede, ein kompensatorisches des Ausgleichs von Unterschieden und ein egalitäres nach dem Theorem der „egalitären Differenz“ nach Prengel (2001), der gleichzeitigen Anerkennung von Gleichheit und Differenz (Hinz 2011: 10). Stein begründet die Entwicklung hin zur Inklusion mit der fehlenden Zielübereinstimmung der aktuellen, „verwässerten“ Integrationspraxis, mit der

Erweiterung des „Personenkreises“ im Sinne der Heterogenität und mit der Notwendigkeit der Systemveränderung (Stein 2008: 79). Frühauf (2008) erkennt den grundlegenden Veränderungsbedarfs des gesamten Schulsystems im inklusiven Kontext, während Integration vorwiegend in der Kooperation zwischen Sonderschulen und „ausgewählten allgemeinen Schulen“ verharret (ebd.: 14).

Booth geht es in seiner Auffassung von Inklusion weniger um die Überwindung der Ausgrenzung verschiedener Gruppen wie z. B. Menschen mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern um einen „wertebasierten Ansatz zur Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung“ (Booth 2008: 53). Dabei verbindet er drei Teilhabebereiche miteinander: die Teilhabe von Individuen, von Systemen und von Werten. Weiterhin unterscheidet er im inklusiven Kontext Assimilation und Transformation. Die assimilatorische Sichtweise verlangt von neuen Schülern, sich einer konformen „Monokultur“ des Lehrens und Lernens anzupassen, bei Bedarf zusätzliche Hilfe anzunehmen bzw. vom System ausgeschlossen zu werden, wenn er dem homogenen Leistungsstandard nicht genügt. Diese Perspektive ist integrationsorientiert entsprechend der derzeitigen Praxis. Inklusive Ansätze zeigen sich in folgendem Zitat: „Transformative Schulen zeichnen sich durch eine Kultur aus, die den ständigen Wandel durch kulturelle Unterschiede der neu Hinzugekommenen als Bereicherung annimmt und anerkennt“ (ebd.: 56).

Im Kontext dieser unzureichenden Praxis warnt Feuser vor sechs Prinzipien, die – auch allein stehend – Integration verhindern, jedoch Grundprämissen unseres derzeitigen Schulsystems darstellen:

- „die *Selektion* nach Leistungskriterien,
- die *Segregation* in Sondereinrichtungen,
- die defektbezogene *Atomisierung* der Schüler,
- die *Homogenität* der Lerngruppen,
- die Begegnung individueller Lernbedürfnisse und -voraussetzungen mit einer *äußeren Differenzierung* und
- den Ausschluss von Bildung durch einen *Reduktionismus in den Bildungsinhalten und Lehrplänen*“ (Feuser 1995: 166f. – kursiv im Original).

Feuser beschreibt eine weite Ausdifferenzierung seines Verständnisses von Integration, die einen nahtlosen Übergang zur Inklusion schafft. In seinen „Prinzipien einer inklusiven Pädagogik“ äußert er sich zur Zusammenführung von allgemeiner Pädagogik und

Sonderpädagogik: „Das 'Besondere' der Pädagogik, derer wir für Integration bedürfen, liegt nicht in der 'Besonderung' der Kinder und Schüler, sondern im 'Allgemeinen' einer basalen subjektorientierten Pädagogik“ (Feuser 2001: 1). Integration bedeutet für ihn: „dass alle Kinder und Lernende (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung) in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz [in Orientierung auf die nächste Zone ihrer Entwicklung – die Autorin] an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten“ (ebd.: 2). Dieser Prozess basiert auf den als inklusiv bezeichneten Prinzipien der „integrativen Erziehungs- und Unterrichtspraxis“: dem „Prinzip der Regionalisierung“ in Form wohnortnaher Einrichtungen, dem „Prinzip der Dezentralisierung“ durch materielle und personelle Unterstützung vor Ort, dem „Prinzip des Kompetenztransfers“ im Austausch und der Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams sowie dem „Prinzip der integrierten Therapie“, d. h. zusätzlicher Maßnahmen innerhalb des Tagesablaufs (ebd.: 3f.).

Verdeutlicht am dreistufigen Inklusionsbegriff heißt es bei Sander, dass in der Stufe I (Inklusion I) lediglich der Begriff „Integration“ ersetzt wird. In Inklusion II sollen Fehlformen und Gefahren der Integration beseitigt werden, während Inklusion III tatsächlich die optimierte und erweiterte Integration meint. Hier steht das Kind in seiner akzeptierten Verschiedenheit im Mittelpunkt pädagogischen Handelns (vgl. Bürli 2009: 33f.). Bezogen auf die Bildungsarbeit grenzt Sander die Begriffe wie folgt voneinander ab: Integrationspädagogik wird verstanden als „Pädagogik, deren Gegenstand die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung nicht behinderter und behinderter Kinder und Jugendlicher ist“ (Sander 2003: 313). Das bedeutet, dass Kinder mit Behinderung nur mithilfe sonderpädagogischer Unterstützung gemeinsam lernen können. Unter Inklusionspädagogik versteht er die: „gemeinsame Erziehung und Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer“ (ebd.). Dies erfordert in der Anerkennung von Vielfalt strukturelle und institutionelle Veränderungen, „die die Verschiedenheit und die besonderen Bedürfnisse jedes einzelnen Menschen als einen ‚positiven bereichernden Wert‘ ansieht [...] und die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Veränderung in Richtung einer inklusiven Bürger- oder Zivilgesellschaft, die allen Mitgliedern vielfältige Partizipationsmöglichkeiten einräumt“ (Lindmeier 2003: 304). Inklusion ist also nicht nur ein aktuelles bildungspolitisches Ziel, sondern bedeutet einen gesamtgesellschaftlichen Einstellungswandel, der immer vom einzelnen Menschen ausgeht und das System dem Menschen und

seinen Bedürfnissen anpasst.

Nach Wocken (2011) sind Diskussionen um Inklusion und/oder/statt/gleich Integration (ebd.: 59) sowie Inklusion als assimilierte, ultimative, menschenrechtsbasierte, enthinderte oder visionäre Integration nicht hilfreich. Die Vorbehalte gegenüber der Integration betreffen die „Zwei-Gruppen-Theorie“, die „Assimilationstendenz“ und die „defizitäre Integrationspraxis“ (ebd.: 61). Die Gefahr der Bevorzugung des Integrationsbegriffs in Deutschland bzw. die bedeutungsgleiche Nutzung von Integration bzw. Inklusion besteht darin, dass man sich unbequemen Fragen nach Bildungsstrukturen und eindeutiger Formulierung des festgelegten Rechts entziehen kann. Wichtig ist jedoch im Grundverständnis eine theoretische und vor allem praktische Dekategorisierung als ein „notwendiges und substantielles Unterscheidungsmerkmal“ zu anderen Qualitätsstufen (ebd.: 79). An die Stelle der Zwei-Gruppen-Theorie tritt die Anerkennung der Vielfalt. Ressourcen werden für das gesamte heterogene System zur Verfügung gestellt. Damit gibt es keine abgrenzende Personenressource mehr, sondern nur noch eine allgemeine Systemressource.

In der Spiegelung der begrifflichen Ambivalenz in Definitionsansätzen sind nach Hinz (2011): „Inklusion und Integration unterschiedlich fokussierte Konzepte“. Es geht nicht um die Diskussion, ob Inklusion besser als Integration sei, sondern um die Orientierung am Kind und die Schaffung eines barrierefreien Zugangs zur Bildung und zur Gesellschaft insgesamt. Inklusion bedeutet ein Umdenken in den Köpfen aller Beteiligten durch Akzeptanz der naturgegebenen Heterogenität und Wertschätzung dieser durch die Anpassung schulischer Entwicklungsarbeit an die Besonderheit jeder Schülerin und jedes Schülers (vgl. ebd.). In der Gegenüberstellung beider Begriffe verdeutlicht Hinz den unterschiedlichen Fokus wie folgt: Während in der integrativen Praxis Kinder mit einem besonderen Förderbedarf in die allgemeine Schule mit Hilfe einer speziellen Ressource eingegliedert werden und nach individuumszentriertem Ansatz entsprechend einem individualisierten Curriculum und dem abgeleiteten Förderplan unterrichtet werden, gilt in der Praxis der Inklusion die „Theorie einer pädagogisch unteilbaren heterogenen Lerngruppe“ (Hinz 2003: 331). Ressourcen und Entwicklungspläne gibt es für alle Kinder und das Lernen erfolgt auf der Grundlage eines systemischen Ansatzes gemeinsam und individuell. Inklusion bezieht von vornherein alle Kinder mit ihren Besonderheiten ein, die aus einer schulischen Gesamtressource heraus individualisierte Lernangebote zur bestmöglichen eigenen Entwicklung erhalten, die durch ein Team von Sonder- und Schulpädagogen vorgeplant werden

(vgl. ebd.). In der aktuellen schulischen Praxis nimmt er einen „kompromisshaften Mittelweg“ zwischen einem „selektiven, homogenisierenden System und der individuellen Angemessenheit pädagogischer Angebote in heterogenen Gruppen“ mit dem „paradoxen Begriff“ „Einzelintegration“ wahr (Hinz 2008a: 42).

Auch im inklusiven Diskurs der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen werden Kontroversen deutlich: Lee (2012) vertritt eine kritische Sichtweise auf die Thesen von Hinz, indem sie mithilfe der hermeneutischen Methode Veröffentlichungen von Hinz im Zeitraum 1987 bis 2009 analysiert und deutet (ebd.: 7). Bezogen auf die Begriffsbestimmung von Inklusion wirft sie ihm „Verwirrungen“ vor (ebd.: 201f.). Aus ihrer Sicht hält Hinz an der angloamerikanischen Begrifflichkeit fest und beachtet den historischen deutschen Kontext zu wenig. Ursachen für die quantitative Stagnation integrativer Maßnahmen vermutet Hinz in der Integrationspädagogik selbst, was für Lee den nächsten Widerspruch darstellt. Weiterhin sieht sie einen Widerspruch in der „Forderung nach Nichtkategorisierung“ (ebd.: 203) und der gleichzeitigen Zulassung einer Ausnahme in Form von „Menschen mit elementaren Unterstützungsbedürfnissen“ (vgl. ebd.). In Bezug auf die „Marginalisierungsgefahr“ sind „gruppenbezogene Kategorisierungen“ zum Schutz der Betroffenen von Nöten. Mit Blick auf die Strukturentwicklung tragen diese Kategorien zur Stigmatisierung bei (vgl. ebd.) und müssen daher überwunden werden. Im systemischen Zugang der von Hinz beschriebenen Dialektik von Gleichheit und Vielfalt (ebd.: 208) in der Umsetzung durch Lernzieldifferenz steht für Lee die Frage nach dem Einsatz sonderpädagogischen Expertentums, der eine Kategorisierung der Schülerschaft je nach Unterstützung zur Folge haben könnte (vgl. ebd.: 205).

Zusammenfassend scheint die Hauptkritik von Lee in der Relativierung der Dimension von Behinderung durch das Primat von Heterogenität und Vielfalt bei Hinz zu liegen, die aus ihrer Sicht zur Reduzierung der kategorisierten Unterstützungsangebote im inklusiven Alltag führen wird und damit die spezifische Hilfe im Rahmen von Chancengleichheit und Teilhabe nicht mehr gewährleistet werden kann. Das Konzept von Hinz ist nach Lee utopisch und „rigoros“ (Lee 2012: 211). Aus Sicht der Autorin müssen die Aussagen immer kontextbezogen eingeordnet werden, damit die Sachlogik und die Problemlage deutlich wird. Gerade in der Vision und dem aus der BRK resultierenden klaren Handlungsauftrag liegt der Gewinn der Überlegungen von Hinz. Diese Vision überwindet den fehlerbeladenen integrativen Alltag und setzt dem ein konkretes Arbeits- und Handlungsprogramm entgegen, um sich im Spannungsfeld von Vision und Wirklichkeit dem Ideal der Inklusion zu

nähern (vgl. ebd.). Daher benötigt es einen mit der Inklusion ermöglichten Neubeginn in Besinnung auf ursprüngliche Intentionen, um fehlerhafte Einstellungen und Praktiken zu überwinden. Schule vom Kind aus zu denken steht tatsächlich im Gegensatz zur derzeitigen Sicht der Anpassungspflicht des Kindes an bildungspolitische Normen. Erst in der Erkenntnis dieses Unterschiedes ist eine auf Heterogenität bezogene Unterrichtsentwicklung möglich. Konsens besteht in einer möglichen Aufhebung des Begriffs „Inklusion“ in ferner Zukunft. Nach dem Verständnis der Autorin werden zukünftig multiprofessionelle Teams verschiedenster Professionen oder Experten an einer Schule ihren Teilbeitrag an der optimalen Entwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers in der jeweiligen Situation leisten. Der Fokus ist hierbei auf die Situation, nicht auf die Person gerichtet. Auch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssen dann über ihre Förderschwerpunktspezifika hinaus bestehende situationsbedingte Lernbarrieren allgemein identifizieren und beseitigen. In diesem Prozess transformieren sie zur allgemeinen Unterstützerin bzw. zum Unterstützer.

Für Liesen (2007) steht die Begriffsambivalenz nicht im Vordergrund, sondern die förderlichen Hintergründe zur Entwicklung eines tragfähigen inklusiven Konzepts (vgl. ebd.: 141). Dabei müssen aus seiner Sicht die „Besonderheiten einer demokratischen Grundordnung“ und „Interessenkonflikte“ im Rahmen „anspruchsvoller Forschertätigkeit“ akzeptiert werden, um „aner kennenswerte Probleme“ in Bezug auf „Funktionen und Fähigkeiten“ des Menschen im „konkreten Anwendungskontext“ zu bearbeiten und um „prognostische Kraft zu entfalten“ (ebd.: 158f.). Mit einer kritischen Sicht auf die Gegenüberstellung der integrativen und inklusiven Praxis nach Hinz diskutiert Liesen mögliche strukturelle und konzeptionelle Ursachen dieser Unterscheidung (Liesen & Felder 2004: 7ff.). Strukturelle Unterschiede können aus der Internationalität der Inklusion durch Impulsgebung aus schon „realiter Praxis“ des angloamerikanischen Raums und der kontrovers diskutierten Salamanca-Erklärung (1994) resultieren (ebd.). Konzeptionelle Unterschiede ergeben sich einerseits aus der Gegenüberstellung des amerikanischen „Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)“ (ebd.: 14), basierend auf dem Public Law 94-142 von 1975, mit den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, die sich u. a. im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren realisieren, die von Liesen beide schlussendlich der integrativen Praxis zugeordnet werden (vgl. ebd.: 19). Andererseits können sich konzeptionelle Unterschiede aus der Gegenüberstellung von sonderpädagogischem und integrationspädagogischem Verständnis von Integration nach Hinz (vgl. ebd.: 15) ergeben, die

Liesen in „differenzierte“ und „totale Integration“ (im Sinne von uneingeschränkt und konsequent) unterscheidet (ebd.: 20).

Reiser (2003: 308) hinterfragt ebenfalls die Begrifflichkeit: „Der Wechsel des Zielbegriffs (Inklusion statt Integration) hat den Hintergrund, dass die mit dem alten Begriff verbundene Praxis defizitär geworden ist. Die visionäre Kraft des Begriffs Integration scheint abgenutzt“. Das betont auch Schumann (2009: 52): „Mit dem Inklusionskonzept ist die Überwindung der in alten Strukturen und Mentalitäten verhafteten Integrationspraxis gemeint.“ Selbst Hinz sieht im theoretischen Hintergrund zur Begriffsambivalenz „wenig Neues“, jedoch in der praktischen Umsetzung (Liesen & Felder 2004: 21). Den Umbruchgedanken erkennt Liesen in den Entwicklungsphasen im Versorgungs-/Hilfe-/Unterstützungssystem für Menschen mit Behinderung (Hinz 2003: 341 bzw. Liesen & Felder 2004: 22f.) nach V. J. Bradley, der Beraterin für Fragen der Behindertenpolitik von US-Präsident Clinton. Entsprechend dem zukünftigen Konzept des Lebens mit Unterstützung wird der Mensch mit Behinderung nicht mehr als Patient oder Klient, sondern als gleichberechtigter Bürger angesehen, der nach dem Modell der individuellen Unterstützung mithilfe einer Assistenz auf der Grundlage persönlicher Zukunftsplanung im eigenen Unterstützerkreis selbstbestimmt in sozialer Kohäsion ein Optimum an gesellschaftlicher Teilhabe anstrebt (vgl. ebd.). Aus Sicht der Autorin ist dieses Zukunftskonzept schon in ersten kommunalen Schritten in der praktischen Umsetzung.

Andere Forscherperspektiven halten an der Ausbalancierung von „so viel Integration wie möglich und so viel Separation wie notwendig“ fest (Winkel 2011: 4f.). Die „Inklusionsschule“ als „neue Traumschule“ (ebd.) wird in ihrer Realisierbarkeit in Frage gestellt. Lösungswege werden u. a. in den skandinavischen Ländern gesucht, die in Schulzentren, Stammgruppen und „special classes“ bzw. „interclass-“, sowie „inter-school-grouping“ mit Kindern mit Behinderung arbeiten (ebd.). Für die pädagogische Arbeit mit erziehungsschwierigen Schüler/innenn bzw. solchen mit Mehrfachbehinderung sieht man nach wie vor die Sonderschule vor. Ahrbeck (2011) kritisiert in diesem Zusammenhang die unzureichende soziale Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten, begleitet von psychischen Belastungen.

Ein weiteres Diskussionsfeld wird zum Thema „Dekategorisierung“ der Behinderungsspezifika aufgemacht, was die Gefahr in sich birgt, dass „behinderte Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen auf der Strecke [bleiben – die Autorin]“ (Ahrbeck 2011: 6). Dem entgegen Wocken (2012), dass „Behinderungskategorien [...] nicht zu einer Individualisierung des diagnostischen und pädagogischen Handelns [führen – die Autorin], sondern genau im Gegenteil zu einer deindividualisierenden Typisierung und Pauschalisierung“ (ebd.: 96). Durch den der Kategorisierung innewohnenden Verallgemeinerungsgrad trotz vorhandener Heterogenität verschwinden „individuelle Besonderheiten“ und Unterschiede zugunsten von „Schubladen“ und Generalisierungen (ebd.: 97f.). Völliger Verzicht auf eine „klassifizierende Statusdiagnostik“ wird bei den „Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten vorgeschlagen“ (ebd.). Wocken kritisiert weiter, dass Kategorien durch die Abgrenzung zu Stigmatisierung und Diskriminierung führen, unter denen Betroffene ein Leben lang leiden (vgl. ebd.).

Abschließend wird in der Betrachtung der Ambivalenz von Integration und Inklusion die rechtliche Verbindlichkeit der BRK herausgestellt. In diesem Zusammenhang erübrigt sich die Frage, ob die BRK überhaupt in Angriff genommen werden muss. Damit liegt der Fokus nur noch auf der Frage der Umsetzung. Nachdem in der Qualitätsstufe der „Extinktion“ keine rechtliche Anerkennung, sondern Vernichtung die Realität darstellte, folgte in der Stufe der „Exklusion“ das „Recht auf Leben“ mit emotionaler Zuwendung (Wocken 2011: 77). In der „Separation“ besteht das „Recht auf Bildung“ mit pädagogischer Unterstützung (ebd.). In der „Integration“ herrscht solidarische Zustimmung zum „Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe“, während in der „Inklusion“ „Selbstbestimmung und Gleichheit“ rechtlich anzuerkennen sind (ebd.).

In der BRK wird dem Inklusionsprinzip also Rechtsqualität zugebilligt. Kernbereiche dieser Forderung sind ein „menschenrechtsbasierter Bildungsansatz und das Diskriminierungsverbot“ (Lindmeier 2008: 355). Menschenrechte als politisches Gestaltungsprinzip sind „angeboren und unveräußerlich“. Sie sind „egalitär“ für alle Heterogenitätsaspekte und „unteilbar“. Menschenrechte sind „universell und gelten weltweit“ (ebd.). Als „subjektive und komplexe Rechte“ beinhalten sie eine moralische und eine legale Dimension. Die BRK umfasst demnach „individuelle Freiheitsrechte“, „politische“ und „soziale Teilnahme-rechte“, inbegriffen das Recht auf Bildung in Artikel 24 (ebd.: 356). Im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966/1976, genannt der „Sozialpakt“, steht der „umfassendste und weitreichendste“ Artikel zum Recht auf Bildung. Noch

weiter zurück geht das soziale Menschenrecht auf Bildung, das erstmals in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 erwähnt wird. Die schon damals enthaltenen „vier Kernforderungen“ umfassen: „die unentgeltliche und obligatorische Grundbildung“, die „Wahlfreiheit der Erziehungsberechtigten“ und die Forderung nach Bildungszielen (ebd.: 357).

Zusammenfassend resultiert die begriffliche Vermischung von Integration und Inklusion aus der ungenauen Übersetzung der BRK, aus dem Festhalten am gegliederten Schulsystem unter stetiger Aussonderung u. a. von Erziehungsschwierigen und Mehrfachbehinderten nach dem meritokratischen Prinzip des Leistungsprimats. Des Weiteren bestehen ungelöste rechtliche Fragen sowie Fragen zur Unterrichtsgestaltung und Ressourcenzuweisung (vgl. Wocken 2011). Diskrepanzen werden zwischen theoretischen Konzepten der Integration mit inklusiver Ausrichtung und der defizitären Praxis ebenso sichtbar wie im Diskurs um die Dekategorisierung. Veränderungsbedarf von dem Zweistufenmodell (Hinz 2003) hin zur Anerkennung von Vielfalt als „egalitärer Differenz“ (Prenzel 2001) besteht für das gesamte Schulsystem auf der Grundlage der rechtlichen Verbindlichkeit der BRK. Zukunftsmodelle zeigen sich in Form des Konzepts vom Leben mit individueller Unterstützung (Hinz 2003, Liesen & Felder 2004) und dem wertebasierten Transformationsprozess durch gesamtgesellschaftliche Verantwortungsübernahme zur Realisierung von Teilhabe und Chancengleichheit nach Booth (2008).

2.3 Definitionsansätze zum Begriff „Inklusion“

Inklusive Bildung begründet die allumfassende Vision des universellen Zugangs zur Bildung für alle Kinder und Jugendlichen. Dabei muss auf die verschiedenen Bedürfnisse der Einzelnen eingegangen werden und eine verstärkte Partizipation an Lernprozessen durch Abschaffung von Exklusion geschaffen werden. Dazu gehören Veränderungen in Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Im Rahmen der „volle(n) Verantwortung“ des Bildungssystems für inklusive Bildung wird Vielfalt wertgeschätzt und eine an den individuellen „Bedürfnissen orientierte kinderfreundliche Umgebung“ geschaffen (DUK 2009: 15). Eine frühe Identifikation und entsprechende Fördermaßnahmen für gefährdete Kinder, ein „flexibles Curriculum“ und adaptive Lehr- und Lernmittel sowie innovative Methoden unter Beteiligung von Eltern, der Gemeinde und des gesamten Umfelds ermöglichen diese inklusive Orientierung (ebd.).

Im Versuch einer Definition von schulischer „Inklusion“ erfolgt zuerst die etymologische Betrachtung des Begriffs: „Inklusion“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „Einschließung, Einschluss“ (Duden 2007: 456). „Includere“ in seiner Begriffsbestimmung wird mit „einschließen, einengen oder hineinbringen“ übersetzt (Reiser 2003: 305). In anderen Sprachkulturen wie im Französischen und im Englischen wird das Wort „inclusion“ mit „Einschluss, Einbeziehung und Aufnahme“ gleichgesetzt (vgl. Wörterbuch Deutsch-Englisch). Am treffendsten zur Thematik passt die Übersetzung „inbegriffen“, da sie die Einheit der naturgegebenen Vielfalt sehr gut widerspiegelt. Der Begriff „Einschluss“ kann zur Assoziation mit „Wegschließen“ führen und ist daher zum Begriffsverständnis weniger geeignet. Inklusion im weiten Begriffsverständnis bezieht alle Aspekte von Vielfalt in allen Lebensetappen und allen Handlungsbereichen wie Familie, Arbeit, Wohnen und Freizeit ein. Inklusion im engeren Sinne basiert auf Artikel 24 der BRK und beschreibt die Einbeziehung aller Schüler/innen in eine wohnortnahe Schule mit dem Ziel der optimalen individuellen Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen.

Im historischen Bezug stellte der Marquis de Condorcet (1743 bis 1794) bereits 1789 die Forderung in der Nationalversammlung auf: Erziehung und Bildung „so gleich und so allgemein, andererseits aber für jeden individuell so vollständig wie möglich zu gestalten, um niemand höheren Unterricht zu verweigern“ (Feuser 2001: 2). Als erster „Demokratie- und Bildungstheoretiker“ im Schatten von Pestalozzi und Rousseau entwickelte er das „Konzept der education permanente“, das ein (inklusives) „Menschenrecht auf optimale Vervollkommnung alle Fähigkeiten und Fertigkeiten für jedermann gewährleistet [...], welchen Alters, welchen Geschlechts und welcher Herkunft er auch sei“ (Schepp 1966: 17, zit. n. Heuer 2011). Im englischen Sprachraum ist der Inklusionsbegriff seit den 1970er Jahren gebräuchlich und bildet den internationalen Standardbegriff der UNO und der UNESCO. Schon 1994 wurde in der Salamanca-Erklärung „Schulen für alle“ als Einrichtungen favorisiert, „die alle aufnehmen, die Unterschiede schätzen, das Lernen unterstützen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen“ (Salamanca-Erklärung 1994: 1). Die gleiche Forderung existiert auch in der Charta von Luxemburg, die in der „Schule für alle“ die positive Eingliederung jeder Person mit besonderen Bedürfnissen in das Regelschulsystem sieht (Europäische Agentur 2009a: 7).

In den USA wurde wie schon erwähnt 1975 das „The Americans with Disabilities Act“ (ADA) verabschiedet, ein Gesetz, das jegliche Diskriminierung von Menschen mit Behinderung untersagte (Inklusion 2012: 1). Es folgte 1976 eine Publikation von Reynolds zu

dem sogenannten „Kaskadenmodell“, einem System unterschiedlicher Integrationsstufen, das sich auf folgende Aussage fokussieren lässt: „Sag mir deine Beeinträchtigung und ich sage dir, in welchem Maß du integriert werden kannst“ (Hinz 2008a: 34). Aufgrund der separierenden Folgen wurde dieser Ansatz stark kritisiert. Der „Index für Inklusion“ definiert im Gegensatz dazu wie folgt: „Inklusion geht es darum, *alle* Barrieren in Bildung und Erziehung für *alle* SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban & Hinz 2003: 11 – kursiv im Original). Dieser Gedanke wurde in den USA in den 1980er Jahren in der Überwindung des „dualen Systems“ von Förder- und Regelschule und der Schaffung eines „unified system“ mit der Ergänzung „special for all children“ von Stainbeck und Stainbeck bzw. Gartner und Lipsky angedacht (Hinz 2008a: 35). Ähnliche Entwicklungen sind in den späten 1980er Jahren auch im Schulamtsbereich New Brunswick in Kanada zu verzeichnen, wo auf Initiative von Gordon Porter die Sonderschulen aufgelöst wurden und es nur noch eine „horizontale Gliederung“ in „elementary school“, „middle school“ und „high school“ mit präventiver Bezuschussung gibt. Die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) bezeichnete dies als „inklusives Bildungssystem“ (ebd.: 43).

Der Jahrtausende dauernde, weltweit übergreifende Kampf um Gerechtigkeit im Sinne von Freiheit, Gleichheit und Solidarität lässt sich im aktuellen Kontext von Bildungsgerechtigkeit im „demokratisch meritokratischen Modell“ wiederfinden (Prenzel 2012: 21). Die leistungsbezogenen, individuell erworbenen Verdienste sind Kriterien der Qualifizierung und Selektion und produzieren Gewinner und Verlierer. Dem gegenüber steht die inklusive Pädagogik, die „dem Prinzip der Lernzieldifferenz und der Selbstbestimmung der Lernenden verpflichtet“ ist (ebd.: 27), heterogene Potenziale entfaltet, individuelle Bezugsnormen und autonome Lebensweisen jedes Einzelnen zulässt sowie auf beschämende institutionelle Abstufungen verzichtet. So verwirklicht sich das Individuum im gemeinsamen Lernen in einer Schule ohne Auslese (vgl. ebd.). Hilfreich für den perspektivisch inklusiven Transformationsprozess im Sinne des Paradigmenwechsels ist eine Einigung auf eine klare Begrifflichkeit zum Thema „Inklusion“. In diesem Zusammenhang weist die European Agency for Development in Special Needs Education in ihrem herausgegebenen „thematic key words“ auf die Problematik der Schwierigkeit internationaler Begriffsvergleiche hin, da es rund 130 Begriffen im sonderpädagogischen Kontext in 19 Sprachen gibt, die leicht differierende Bedeutungen und Kontexte besitzen (vgl. Biewer 2009: 169). Nicht nur im internationalen Kontext, sondern auch im fachlichen Diskurs verbindet sich die Entwicklung von der Integration zur Inklusion mit dem Paradigmenwechsel in der Sicht auf „Behinderung“ und mit dem Bemühen um die Schärfung der mit Inklusion in Beziehung stehenden

Begrifflichkeiten wie „Behinderung“, „Disability studies“, „labeling approach“, „Heterogenität“ und „soziale Exklusion“. Dazu soll ein Exkurs Entwicklungen und Ergebnisse aufzeigen:

Begriffsexkurs

Der Begriff der **Behinderung** hat im Verständnis der Weltgesundheitsorganisation von 1980 drei Bedeutungen, die einen Paradigmenwechsel beinhalten. Die Entwicklung erfolgt dabei von der intrapersonalen Beeinträchtigung hin zur interpersonellen Benachteiligung:

- Behinderung als Schädigung (impairment) im Sinne der anatomischen, psychischen und physiologischen Auffälligkeiten;
- Behinderung als Beeinträchtigung (disability) im Sinne der Funktionsbeeinträchtigung bzw.
- Behinderung als handicap im Sinne der Nachteile aus der Schädigung (vgl. Bleidick 1999 b: 16ff., zit. n. Moser & Sasse 2008: 56).

Bleidick (1985, zit. n. 1988: 49ff.) spricht von einem „individualtheoretischen Paradigma“ als „medizinische Kategorie“, deren „biologische Determinante“ durch „soziale Faktoren überlagert“ werden kann. „Behinderung als Systemfolge“ meint die „schulische Leistungsselektion und Institutionsdifferenzierung“ im Sinne der Separation als „systemsoziologisches Modell“: „Der Leistungszwang der Grundschule bildet hierbei eine monopolartige Instanz für die Feststellung von Lernbehinderung“ (ebd.: 52). Das dritte Paradigma der „Behinderung als Etikett und Gesellschaftsprodukt“ meint das „Modell von labeling approach“ als „Zuschreibungsprozess von Erwartungshaltungen der Gesellschaft“ (ebd.: 54). Behinderung als soziale Kategorie ist relativ und kann nicht end- und allgemeingültig definiert werden, da sie von „veränderlichen sozialen Normen, Konventionen und Standards“ bestimmt wird (ebd.: 13). Aus soziologischer Sicht „kann Behinderung als gesellschaftliche Konstellation angesehen werden, die einer Person die Teilhabe am öffentlichen Leben verwehrt“ (Moser & Sasse 2008: 14).

In der Betrachtung von Behinderung als „Fremdheit“ im Sinne von unzulänglich, unverständlich und nicht fassbar wird eine Diskrepanz zu dem Eigenen, Vertrauten und Zugänglichen deutlich, die als wichtig und wertvoll oder auch als feindlich und bedrohlich gesehen und erlebt werden kann (Bürli 2011: 27f.). Diese Sichtweise betrifft auf der Mikro-Ebene

einzelne Personen, auf der Meso-Ebene Personengruppen wie die Gehörlosen oder „die Behinderten“ und auf der gesellschaftlichen Makro-Ebene ganze Nationen und Kulturen (ebd.: 28). Dabei entsteht Behinderung im Sinne von Abgrenzung kontextbezogen und relativ, wenn Behinderung den gesellschaftlichen Alltag stört oder belastet (vgl. ebd.). Die bestehende Interdependenz von Behinderung und Nichtbehinderung ist kulturspezifisch und „Ausdruck einer Rollenverteilung“, die von gesellschaftlichen Normen geprägt wird (ebd.). Reaktionen auf Behinderung als Fremdheit reichen von „Abgrenzung“ über Sichtweisen als „Herausforderung“ und „Faszination“ (ebd.: 29) bis hin zur Betrachtung als Teil des Eigenen in der Auseinandersetzung mit Grenzen, Verlusten und Schmerzen, als „verborgene Seite unserer Identität“ (ebd.: 30f.). Dazugehörige Grundhaltungen reichen von „Negation, Abwertung“ und „Bekämpfung“ bis hin zu „Akzeptanz, Aneignung, Herausforderung, Verflechtung“ und „Verstehen“ (ebd.). Das Verstehen von Behinderung als Fremdes kann zum Verstehen des Fremden in der Person selbst führen. In diesem Sinne ist Behinderung „keine Eigenschaft der Person“, sondern wird durch „Andersörtlichkeit, Ausschluss und Fremdartigkeit“ durch die Gesellschaft transformiert (ebd.: 32).

Das Verhältnis von Behinderung und Identitätsfindung wird sozialwissenschaftlich mit „erklärenden Kategorien der interaktionistischen Stigmatisierungstheorie“ analysiert (Haeberlin 1978: 723). Dabei ist es keine Frage, dass Behinderung die Identitätsfindung eines Betroffenen erschwert. Im praktischen Alltag wird die Begriffszuschreibung eng mit der Ressourcenzuweisung in Form von „qualifizierter Hilfe und Förderung“ verbunden (ebd.). Daraus kann man deskriptiv-soziologisch schlussfolgern: „Eine Behinderung liegt immer dann vor, wenn die Sozial- und Bildungsverwaltung darauf reagiert“, womit der Begriff der Behinderung „verwaltungstechnisch“ geprägt ist (ebd.). In diesem Sinne wird Behinderung in zwei Bedeutungen verstanden: als „Beeinträchtigung eines Individuums“ und als „Beeinträchtigung der Funktion gesellschaftlicher Einrichtungen“, welche von der „historisch-gesellschaftlichen Entwicklung“ in „Epochen und Kulturen“ abhängt. (ebd.: 724). Anders gesagt: „Ein unmittelbar beobachtbares abweichendes Merkmal eines Menschen wird dann zu einer gesellschaftlich anerkannten Behinderung, wenn durch das Merkmal gesellschaftliche Einrichtungen behindert werden“ (ebd.: 725). Welches Merkmal dabei als störend empfunden wird, ist „von der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Situation“ und deren Definition von Behinderung abhängig (ebd.). Nach Haeberlin erfolgt eine Kategorisierung von Behinderung nach Ätiologie, pädagogischen Aufgaben und didaktisch-technischem Aufwand (ebd.).

In der kritischen Sicht auf den Behinderungsbegriff wird von „Erziehungs- und Lernproblematiken“ abgelenkt. Behinderung wird zu einer „Ressourcenkategorie“, zu einem „unabänderlichen und umfassenden Personenmerkmal“ und damit zum Stigma (Moser & Sasse 2008: 35). Nach Jantzen, der in seiner dialektisch-materialistischen Sicht auf Behinderung über den pädagogischen Kontext hinausgeht, ist „Behinderung [...] ein Prozess der sozialen Beeinträchtigung der Lebensmöglichkeiten menschlicher Individuen, der auf der Basis mangelnder Vermittlungsprozesse zwischen Individuum und Gesellschaft sich als Beeinträchtigung der Persönlichkeit realisiert“ (Jantzen 1990 b: 370, zit. n. Moser & Sasse 2008: 67). Feuser definiert ähnlich: „Unter pädagogischen Aspekten kann 'Be-Hinderung' als Ausdruck dessen verstanden werden, was ein Mensch mangels angemessener Möglichkeiten und Hilfen und durch vorurteilsbelastete Vorenthaltung an Inhalten und sozialen Bezügen nicht lernen durfte und als Ausdruck unserer Art und Weise, ihn wahrzunehmen, mit ihm umzugehen.“ (Feuser 2001: 2).

Auch die Zuschreibungspraktiken von sonderpädagogischem Förderbedarf entbehren nicht der Vielfalt, wie Klemm (2013: 24f.) sie im Vergleich der bundesweiten Förder- und Inklusionsquoten aufzeigt. Sie sind nicht nur von der Schülerleistung, sondern auch von unterschiedlichen Einstellungen, Motiven und Praktiken der Lehrkräfte in systemischer Durchdringung abhängig (vgl. Moser 2012b). Die bestehenden Risikofaktoren betreffen nicht nur das Potenzial des Schülers, sondern auch die soziale Herkunft, den Unterricht und die Schule (vgl. ebd.). Das ermöglicht wiederum eine mehrperspektivische Einflussnahme auf die Anpassung des Systems zugunsten der Entwicklung des Kindes. Nach Wocken ist Behinderung inklusiv gedacht „Ausdruck und Manifestation menschlicher Vielfalt“ (Wocken 2013: 182). In der Gegenüberstellung von medizinischem und sozialem Modell erfolgt in dem medizinischen Modell eine defizitorientierte „Status- und Eigenschaftsdiagnostik“, die in der Dekonstruktion förder- und fürsorgeorientiert ist. Im sozialen Modell schaut man in Prozessen und Situationen nach Barrieren und Ressourcen und unterstützt durch Assistenzen und Adaptionen (Wocken 2011: 203).

Im Vergleich zur Definition von Behinderung im SGB IX (Rehabilitation und Teilhabe), die aus medizinischer Sicht individuelle Abweichungen in Bezug zum Lebensalter im Zeitraum von mehr als 6 Monaten beschreibt, fasst die BRK im Rahmen der Sicht auf „Behinderung als Ergebnis der Interaktion“ den Begriff unter Einbeziehung des Barriereaspekts viel weiter und gibt damit einen Impuls zu einem „weitreichenden“ gesellschaftlichen „Bewusstseinswandel“ (Hirschberg 2011: 1ff.). Der Paradigmenwechsel im Zusammenhang mit

Inklusion vollzieht sich also „vom individualisierenden medizinischen Modell hin zum sozialen Modell“ im Kontext der Veränderung von Schule (Hollenweger 2009: 183).

Disability Studies beruht auf einem „sozialen und/oder kulturellen Modell“, in dem eine „Mehrheitsgesellschaft“ durch das Phänomen der Behinderung eine Minderheit konstruiert. Sie ist durch einen „parteilichen und emanzipatorischen Ansatz“ geprägt, der sich in Form der Selbsthilfegruppen als „Selbstbestimmt-Leben-Bewegung“ definiert. Der „interdisziplinäre Ansatz“ ergibt sich aus Sicht einer Minderheit auf die „Mehrheitsgesellschaft“. In der Zielbestimmung zur Inklusion besteht eine enge Passung im Sinne eines „Ergänzungsverhältnisses“ zwischen Disability Studies und Inklusion (Hinz 2008 b: 3 f). Behinderung ist also nicht mehr im Individuum verortet, sondern in einem weiten Verständnis eine sozio-kulturelle Konstruktion, die historisch, kulturell und gesellschaftlich determiniert ist. Damit sind Behinderungen „Resultate sozialer Prozesse und Beziehungen zwischen Menschen und/oder Institutionen“ (Dannenbeck & Dorrance 2009: 5).

Der Fokus richtet sich in diesem Zusammenhang auf das Umfeld, auf Strukturen und Erfahrungen der Betroffenen und thematisiert die „separierenden Denk- und Handlungsstrukturen“ im „kollektiven Bewusstsein“ (Köbsell 2011: 12). Letztlich hindert die Gesellschaft Menschen mit Behinderung an der Teilhabe: „Nichtaussonderung war und ist die zentrale Forderung der Behindertenbewegung, Ziel des politischen Engagements ist die Teilhabe und Präsenz behinderter Menschen an und in allen gesellschaftlichen Bereichen in Selbstbestimmung, wozu selbstverständlich auch die gemeinsame Erziehung und Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher gehört“ (ebd.: 11). Spannungsfelder zwischen beiden Perspektiven bestehen in der Sicht auf „Behinderung als gesellschaftliches Phänomen“ im Gegensatz zu Dekategorisierungstendenzen, in der Dominanz der Behindertenperspektive unter dem Motto „nichts über uns ohne uns“ sowie im fokussierten Repräsentanzrahmen (Hinz 2008 b: 3f.). Nach Schönwiese (2011: 2) wird die „Selbstvertretung als kulturelle Selbstrepräsentanz“ im Sinne einer „wehrhaften und eigenständigen Ausdrucksform von Identität gesehen“.

Nach dem schon erwähnten Modell des „**labeling approach**“ als Etikett des in der Schule versagenden, unbegabten, erziehungsschwierigen Schülers entsteht Behinderung aus der Zuschreibung entsprechend den normierten Erwartungshaltungen der Gesellschaft. Die Abweichung als soziologischer Definitionsansatz entsteht durch die gestörte soziale

Interaktion: „Generalisiert bedeutet der labeling approach, daß nicht der *Schüler* versagt, sondern die *Schule* als definierende und identifizierende Institution“ (Bleidick 1988: 54 - kursiv im Original). Verhindern kann man diese Zuschreibung durch „Zurückhaltung bei vorschnellen Diagnosen“ und Etikettierungen sowie durch den bewussten „Wechsel vom individualtheoretischen zum interaktionstheoretischen Paradigma“ (ebd.). Schlussendlich müssen Barrieren in der Interaktion identifiziert werden. Der soziale Definitionsvorgang von Behinderung erfolgt in der „Ich-Du-Beziehung“, innerhalb von Gruppen und im „gesellschaftlichen Bezugssystem“. Somit kann man das „interaktionistisch-soziologische Beschreibungsmodell von Behinderung“ mit dem „gesellschaftstheoretisch-politologischen Erklärungsmodell von Behinderung“ zusammenfassen (ebd.: 55).

Inklusion ist in der pädagogischen Umsetzung eng mit dem Begriff der **Heterogenität** in seiner Aspektvielfalt von Alter, Geschlecht, „kulturelle und nationale Identität“, „religiöse Sozialisation“, „familiärem und sozioökonomischem Kontext“, „Kenntnissen und Lernvoraussetzungen“, „Leistungsmotivation“, Erfolgs- und Misserfolgsreflexion und „Temperamentsunterschieden“ verbunden (Scholz 2010: 11f.). Heterogenität tritt vertikal im Sinne von Leistungsniveauunterschieden als auch horizontal in Form der unterschiedlichen Interessen, Lernstrategien und Lernwege auf. Zusätzlich erschweren „intraindividuelle Unterschiede“ und Differenzen im Entwicklungsalter eines Jahrgangs das unterrichtsbezogene Vorgehen (ebd.: 9ff.). Heterogenität meint „Vielfalt“ sowohl als Unterschiede als auch als Gemeinsamkeiten.

Heterogenität wird als „menschenrechtlich-demokratisches Ideal der gleichen Freiheit“ (Heinzel & Prengel 2012: 2) auf der Grundlage gegenseitiger Solidarität verstanden. Bildungsbeteiligte begegnen sich auf Augenhöhe, sichern Barrierefreiheit und Assistenz und lernen binnendifferenziert individuell. Nach Largo wird „Vielfalt als Merkmal kindlicher Entwicklung“ in den Dimensionen der „interindividuellen Variabilität zwischen Kindern“, der „Singularität“, als Vielfalt der Interessen und als „kontext-temporäre Variabilität“ abhängig von der Situation begriffen (vgl. Largo 2009: 18 ff, zit. n. Brokamp 2011: 22). Die „Anerkennung von Vielfalt“ erfordert andererseits die „Dekonstruktion von Differenzsetzungen“, da Heterogenität in der Praxis Zuschreibungen zur Unterscheidung, Differenzierung und Kategorisierung hervorruft. Somit müssen sich die Akteure in inklusiven Reflexionsprozessen mit dem dynamischen „Konstruktionsprozess von Differenzen“ auseinandersetzen (Dannenbeck & Dorrance 2009: 5).

Die Diagnostik im Kontext von Heterogenität wird didaktisch durch die Erfassung unterschiedlicher Lernausgangslagen mit dem Ziel der Erstellung passgenauer Lernangebote verwirklicht. Freiräume bestehen für interessenbezogene Kreativität und „kindlichen Eigensinn“ (Heinzel & Prengel 2012: 2). Fragen tauchen auf: Reicht ein Mindestkanon an Lernzielen und –inhalten? Wo ist der richtige Ort der Beschulung für Lernende mit jeglichen Besonderheiten? Welche spezifischen Ressourcen werden benötigt? In der Beantwortung dieser Fragen schärft sich das Bild der Umsetzung individueller Förderung der heterogenen Schülerschaft im Rahmen eines inklusiven Unterrichts. Dieser Veränderungsprozess in der Absage an Klassifizierungen nach Behinderungskategorien, an unterschiedliche Lehrpläne und Schultypen ist in einem Höchstmaß komplex, vielfältig und differenziert (vgl. Biewer & Datler 2011: 460f.).

Die Zusammenfassung empirischer Studien zur Heterogenität zeigen auf, dass „leistungsheterogene Lerngruppen“ eine „empirische Tatsache darstellen“ (Prengel & Henzel 2012: 3f.), die sich in individuellen Leistungsunterschieden von Beginn der Schülerkarriere an, in Chancen für soziales Lernen und in positiven sozial-emotionalen Effekten, in steigender Bewusstheit der Lehrkräfte für Prävention und Heterogenität und damit schrittweiser „Abwendung vom Homogenisierungsdenken“ niederschlagen (ebd.). Neben den Einstellungen der Lehrkräfte spielen sozio-ökonomische Hintergründe, Peergrouperfahrungen und Geschlechterbezug eine Rolle. Wesentlichen Einfluss auf erfolgreiches inklusives Unterrichten haben über die heterogene Klassenzusammensetzung hinaus die didaktische Kompetenz und die Handlungsmuster der Lehrkräfte sowie der soziale Aspekt eines guten Klassenklimas (vgl. ebd.).

Gelebte Heterogenität im inklusiven Kontext bedeutet Akzeptanz der Gleichheit von Menschen in ihrer Verschiedenheit. Alle Menschen begegnen sich im Rahmen ihrer Wertevorstellung und Tätigkeitsbereiche auf Augenhöhe. In diesem Verständnis kann Gleichheit als „Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen“ „nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit“ (Prengel 2006: 30). Im Sinne der „egalitären Differenz“, wie sie in den 1990er Jahren von Axel Honneth formuliert wurde, wird Gleichheit und Verschiedenheit in ein dialektisches Verhältnis gebracht: „Egalitäre Differenz meint die Achtung des Besonderen, ohne die Individuen über ihre Unterschiede zu hierarchisieren“ (Kron 2010: 3). Differenz „verzichtet auf Konstruktionen wie Symmetrie, Polarität [und] Komplementarität“ (Prengel 2006: 181). Dem entsprechend symbolisiert der Slogan der italienischen Integrationsbewegung: „tutti uguali, tutti diversi“ (alle sind gleich, alle sind verschieden) (Schür

2010: 3) das dialektische Verständnis von Gleichheit und Verschiedenheit: Praktisch heißt dies, dass Heterogenität „normal“ ist und geschätzt wird. Entwertungen, Beschämungen und Zuschreibungen haben keinen Platz in dieser Gesellschaft. Die Zuwendung zur inklusiven Pädagogik bedeutet also eine grundlegende Änderung von Einstellungen und Sichtweisen in Richtung „Pluralismus und Respekt vor unterschiedlichen Lebensformen“ (Hofsäss 2009: 18). Letztlich löst sich Heterogenität im Begriff „Mensch“ als kleinstes gemeinsames Vielfaches auf.

Ein weiterer Begriff, der in engem Zusammenhang zu Heterogenität und Inklusion steht, ist der Begriff „**Diversity**“. Als englisches Pendant zur Vielfalt bedeutet „Celebrate Diversity“, Verschiedenheit zu feiern (Schür 2010: 4). Den Ursprung dafür bildet das „Diversity Management“, das in den 1950er Jahren auf der Grundlage der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und der daraus resultierenden Gesetzgebung als Konzept für die Betriebswirtschaft entwickelt wurde. Die pädagogische Ableitung der „Diversity Studies“ bedeutet die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt unter dem „Abbau von Hierarchien“, für „Chancengleichheit“, „Freiheit und Gerechtigkeit“ (ebd.: 6). Als interdisziplinäre Wissenschaft werden hier „Methoden zur Organisationsentwicklung“ im erfolgreichen Umgang mit Vielfalt entwickelt (vgl. ebd.: 7). Im inklusiven schulischen Kontext wird „Verschiedenheit und Ungleichheit permanent produziert“ (Hiller 2012: 233). Das erfordert Reformen in Struktur und Organisation, curricular und unterrichtsbezogen sowie kompetente Lehrkräfte, die den „Rassismus der Intelligenz skandalisieren“ (ebd.).

Das Begriffs Pendant zur Inklusion ist die **Exklusion**. Niklas Luhmann schätzte schon 1996 ein, „dass Exklusion und Inklusion die Leitdifferenz des 21. Jahrhunderts werden“ (Weiß 2010: 1), wobei der Begriff schon in den 1970er Jahren in Frankreich im Zusammenhang mit Armen, körperlich Behinderten und psychisch Kranken verwendet wurde (vgl. Speck 2011: 63). Materielle Unterversorgung trifft nicht nur das Lernen, Erfahren, miteinander Kooperieren, sondern führt zu Einschränkungen in allen zentralen Lebensbereichen. Dabei treffen die Phänomene prekärer Lebenslagen vor allem auf Alleinstehende, kinderreiche Familien und Migrantenfamilien zu. Steigende Risikotendenzen zeigen sich z. B. bei 19- bis 25jährigen, die 1998 zu 18 % betroffen waren, 2008 schon zu 24 % (vgl. Grabka/Frick 2010: 6, zit. n. Weiß 2010: 5). Nach Luhmann weist Exklusion auf Partizipationsschwierigkeiten Einzelner innerhalb der komplexen, „modernen, funktional differenzierten Gesellschaft“ hin (Speck 2011: 63): „Im Spannungsverhältnis von Exklusion und Inklusion“ führt die Teilhabe des Einzelnen aufgrund der individuellen Besonderheiten

zu „Ungleichheiten und Abgrenzungen zwischen den Individuen einer sozialen Gruppe“, die sich positiv in Kooperation und Individualisierung, negativ in Mobbing aufheben (ebd.: 64f.).

Die Europäische Kommission definiert „soziale Exklusion“ als einen Prozess, „durch den bestimmte Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt und durch ihre Armut bzw. wegen unzureichender Grundfertigkeiten oder fehlender Angebote für lebenslanges Lernen oder aber infolge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden“ (Europäische Kommission 2004: 12, zit. n. Müller 2010: 3). Im inklusiven pädagogischen Handeln gilt es also, Risikofaktoren und förderliche Ressourcen im Umfeld der Kinder und Jugendlichen zu erkennen, um „zerbrochene Identitäten“ (vgl. Müller 2010: 5) zu vermeiden und Chancengleichheit zu verwirklichen.

Mit Blick auf die sozialräumliche Segregation in sozialen Brennpunkten und ethnischen Ghettos wird noch eine andere Dimension von Aussonderung durch entsprechende Wohnbau-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik deutlich: Sozial ausgegrenzte und kulturell verunsicherte Bevölkerungsgruppen führen „Verteilungskämpfe um nicht vorhandene materielle Ressourcen“ (Katzenbach & Schroeder 2007: 16). Eine Untersuchung zur Sozialstruktur in Hamburg zeigt auf, dass nur acht von 179 Ortsteilen „sozial und ethnisch ‚durchmischt‘ sind“ (ebd.). In 26 Ortsteilen beziehen nur < 5 % der Bewohner Hartz-IV, während 15 Stadtteile mit 40% bis 80 % Hartz-IV-Empfängern existieren. So entsteht eine scheinbare Homogenisierung bestimmter sozialer Schichten, die wiederum zu Passungsproblemen, lebensweltlichen Differenzen und unterschiedlichen Lernbiografien führt (vgl. ebd.). Daraus resultierend müssen sich die Sonderpädagogen neben der individuellen Beratung, Diagnostik und Förderung „an der sozialräumlichen Identifizierung von Ungleichheitslagen verbunden mit einer gezielten Gestaltung von Bildungslandschaften im Sinne einer Ausdifferenzierung von Lernorten“ beteiligen (ebd.: 18).

Zusammenfassend ist Behinderung ein „besonderes 'Exklusionsrisiko' im Sinne einer unzureichenden Passung zwischen einer Person und den Umweltfaktoren“ (Wansing 2005: 79, zit. n. Moser 2008: 396). Im inklusiven Kontext erübrigt sich die Kategorisierung von Behinderung in Form des „labeling approach“, da die Akzeptanz von Verschiedenheit eine Grundvoraussetzung inklusiven Denkens darstellt. In den „Disability Studies“ wird Behinderung als gesellschaftliches Phänomen akzentuiert. In der gemeinsamen

Ausrichtung auf Inklusion erfolgt im pädagogische Kontext eine Planung, die von vornherein die Besonderheit jedes einzelnen Individuums mit seinen unterschiedlichen Interessen, Lernvoraussetzungen und Entwicklungspotenzialen wertschätzt und entsprechend unterstützt (vgl. Moser 2012b). Aus systemtheoretischer Sicht hat die Gesellschaft die Pflicht, durch einen verstärkten Bezug zur Lebenswelt des Einzelnen und zu ressourcenorientierten Ansätzen, Exklusion zu vermeiden. Der Verdienst dieser Betrachtung von Behinderung steckt in der theoretischen Begründung der „Relativität von Behinderung“, indem die Durchdringung mit sozialen und gesellschaftlichen Aspekten nachgewiesen wird (Moser & Sasse 2008: 86).

In Fortsetzung der **Begriffsannäherung zu „Inklusion“** wird in der weltweiten Umsetzung der BRK Inklusion als politisches Programm verstanden, das gesamtgesellschaftlich greifen muss. Ziele sind die Autonomie, die Chancengleichheit und die wirksame Teilhabe der Menschen mit Behinderung im gesamten Leben. Die Forderungen nach wirksamen Maßnahmen beginnen bei der Geburt des Kindes mit Behinderung (Artikel 10 – Recht auf Leben), setzen sich in dem Vorrang des Kindeswohls in Artikel 7 fort, betreffen im Schwerpunkt dieser Arbeit die Bildung in Artikel 24 und umfassen auch Arbeit und Beschäftigung für Jugendliche und Erwachsene in Artikel 27 sowie einen angemessenen Lebensstandard und sozialen Schutz im Alter entsprechend Artikel 28. Wie schon eingangs zitiert fordert der Artikel 24 ein „inclusive education system at all levels“. Dabei sollen die Begabungen und die Kreativität der Persönlichkeit voll zur Entfaltung gebracht, eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung im Rahmen von „full inclusion“ (betrifft auch den Sekundarbereich) garantiert und angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden (BMAS 2011: 3ff.).

In den „Guidelines for Inclusion“ wird Inklusion „als Prozess, der auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse aller Lernenden durch Erhöhung der Teilhabe an Bildung, Kultur und Gesellschaft eingeht und den Ausschluss innerhalb und von der Bildung reduziert“ (UNESCO 2005: 13) verstanden. Aus diesem Grundverständnis heraus unterscheidet Katharina Tomasevski (VN-Sonderberichterstatteerin zum Recht auf Bildung von 1998 bis 2004) drei Kernbereiche für das Inklusionsprinzip als menschenrechtsbasierten Bildungsansatz: Diese umfassen das Recht *auf/in* und *durch* Bildung (vgl. Lindmeyer 2008: 358f. – kursiv im Original). Gemeint ist damit die generelle Möglichkeit und Zugänglichkeit zu Qualifizierungsangeboten für alle, Inhalte, Strukturen und Rechte im Bildungsprozess sowie das

Ergebnis von Bildung in Form mündiger Bürger. Entsprechend dem menschenrechtlichen Bildungsansatz ist Inklusion in vier Strukturelementen systematisch geordnet:

1. Verfügbarkeit (availability)

Dieses Element erfordert eine unentgeltliche und verpflichtende Grundschulbildung in funktionsfähigen Bildungseinrichtungen mit entsprechenden Lehrprogrammen, ausgebildeten Lehrkräften mit konkurrenzfähigen Gehältern und Lehrmaterialien. Dazu gehören Gebäude, sanitäre Einrichtungen, hygienisches Trinkwasser, Bibliotheken, Computerausrüstung und Informationstechnik (vgl. Lindmeier 2008: 361). „Bildung als öffentliches Gut“ mit dem Ansatz der Inklusivität muss „für alle Kinder in gleichem Maße frei verfügbar sein“ (Lohrenscheit 2007: 44). In diesem Zusammenhang ist der Fall „Brown vs. Board of Education of Topeka“ aus dem Jahr 1954 ein „historischer Meilenstein“, in dem für eine Pfarerstochter mit schwarzer Hautfarbe der Besuch einer wohnortnahen Grundschule für „weiße“ Kinder gerichtlich erfolgreich mit dem Urteil „Separate is not equal“ (Wocken 2011: 92) eingeklagt wurde. Dies gilt als exemplarisches Beispiel zur Verwirklichung des Gleichheitsgebots (vgl. Lindmeier 2008: 361).

Zusammenfassend wird der „Vorrang des gemeinsamen Unterrichts“ durch „notwendige Beratungs- und Unterstützungsstrukturen“ des Schulträgers und den „schrittweisen und konsequenten Personal-, Finanz- und Sachmitteltransfer“ in den Regelschulbereich umgesetzt (Monitoringstelle 2012: 346). Diesbezügliche Aus-, Fort- und Weiterbildung auf der Basis veränderter Prüfungsordnungen sowie die Absicherung von Barrierefreiheit und der Verzicht auf den Bau neuer Sonderschulen und –heime ergänzen die Anforderungen der BRK. Ziel ist ein Kompetenzzentrum als „Schule ohne Schüler“ (ebd.: 347), deren Personal die Regelschullehrkräfte in der spezifischen Förderung von Menschen mit Behinderungen berät (vgl. ebd.).

2. Zugänglichkeit (accessibility)

In der Forderung nach unverzüglicher und umfassender Verwirklichung muss Bildung „in sicherer Reichweite stattfinden“ und „für alle erschwinglich sein“ (Lohrenscheit 2007: 45f.). Entsprechend dieser geforderten Absicherung des wirtschaftlichen und physischen Zugangs für alle schließen sich „wohnortferne Förderschulzentren und berufliche Rehabilitationseinrichtungen“ aus (Lindmeier 2008: 362). Dafür werden zusätzliche Ressourcen für die Unterstützung von Bildungsbenachteiligten benötigt. In dem Zusammenhang wurde im

Rahmen der UNESCO-Kampagne „Education for all“ festgestellt, dass 72 Millionen Kinder u. a. aufgrund von Schulgebühren nicht zur Schule gehen (können), davon 54 % Mädchen. Daher steht im Millenniumsziel, dass allen Kindern bis 2015 „Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung zu gewährleisten“ ist (DUK 2010: 7).

Zusammenfassend werden in der Überwindung des „Ressourcenvorbehaltes“ angemessene Vorkehrungen in Form von „baulichen Veränderungen“, der Gewährleistung von sonderpädagogischer Unterstützung, von Hilfsmitteln und Nachteilsausgleichen im Rahmen differenzierten Unterrichts und geklärter Kostenträgerschaft getroffen (Monitoringsstelle 2012: 348). Es besteht ein „justiziables Diskriminierungsverbot“ und damit die Pflicht zur Integration bzw. Inklusion (ebd.). Das „Wohl des Kindes“ wird im inklusiven Kontext gesehen und übergangsweise durch ein progressives Elternwahlrecht gestützt (ebd.: 349).

3. Akzeptierbarkeit (acceptability)

Nach Auffassung des Sozialpaktausschusses der Vereinten Nationen erfordert es „relevante, kulturell angemessene und hochwertige“ Formen und Inhalte von Bildung (Lohrenscheidt 2007: 48). Diese resultieren aus „festgelegten Bildungszielen“, die in den Staaten differieren, dennoch dem menschenrechtlichen Rahmen entsprechen sollten. Die individuelle Förderung ist biografisch und bezogen auf die Lebenslagen ausgerichtet (Lindmeier 2008: 362). Die Europäische Menschenrechtskommission hat „Schläge und Körperstrafen“ untersagt, da sie „dem Wohl und besten Interesse des Kindes“ entgegenstehen (Lohrenscheidt 2007: 49). Der derzeit eingesetzte Bildungsberichterstatter, Vernor Muñoz, empfiehlt in diesem Zusammenhang die Entwicklung eines gleichen Curriculums für alle: „Unter diesem Gesichtspunkt wäre zu untersuchen, ob die in der Bundesrepublik Deutschland verankerte Eigenständigkeit der Bildungsgänge und Curricula der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen einen Verstoß gegen die diskriminierungsfreie Akzeptierbarkeit der Bildungsformen und -inhalte darstellt“ (Lindmeier 2008: 362). Menschen mit geistiger Behinderung muss auch das Erlernen von Fremdsprachen ermöglicht werden (vgl. ebd.). Damit haben Kinder und Jugendliche mit Behinderung ein „Recht auf Teilhabe am gleichen Curriculum“ im Gegensatz zu „reduzierten Sondercurricula“ (Wocken 2011: 93). Zu diskutieren ist in dem Zusammenhang „passgenaue Förderung“, die im Widerspruch zu Piagets Erkenntnis, dass Lernen und Entwicklung gerade bei mangelnder Passung entsteht (vgl. ebd.). Ebenso muss darauf geachtet werden, dass an

gemessene Ressourcen zur Verfügung stehen, um Inklusion nicht zum „unattraktiven Billigmodell“ verkommen zu lassen (ebd.: 94).

Zusammenfassend geht es auf der Basis von gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung sowie zustehender individueller Rechtsberatung um zieldifferenten, binnendifferenzierten Unterricht zur optimalen Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen. Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs sollte nur im Zusammenhang mit der Bereitstellung angemessener Voraussetzungen einhergehen und gemeinsam mit allen Betroffenen diskutiert werden (vgl. Monitoringstelle 2012: 349f.).

4. Adaptierbarkeit (adaptability)

Benötigt wird ein flexibles Bildungssystem, das sich den „wandelnden Erfordernissen“ der Gesellschaft anpasst: „Lernprozesse können dort am besten gelingen, wo sie den vielfältigen kulturellen Begebenheiten und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden können“ (Lohrenscheidt 2007: 47). Inklusive Bildung mit dem Recht auf Verschiedenheit zielt auf die freie Entfaltung einzigartiger Persönlichkeiten (vgl. Lindmeier 2008: 363) im Sinne des Diversity-Ansatzes. Die inklusive Deklaration heißt: „Alle Individuen und Gruppen haben das Recht anders zu sein, sich selbst als anders zu bezeichnen und als solche anerkannt zu sein“ (Lohrenscheidt 2007: 48). Das verbietet die Aussonderung von Schwarzen, Schwulen und Lesben sowie von Menschen mit Behinderung und unterstreicht die Pflicht der Schulen, sich den Bedürfnissen der Kinder anzupassen (vgl. ebd.). Mit unabhängiger wissenschaftlicher Begleitung und kriterienbezogener Evaluation wird der inklusive Prozess durch die Kultusministerien mithilfe notwendiger Begleitmaßnahmen wie z. B. Fortbildung gewährleistet und reflektierend an der sich verringenden Exklusionsquote gemessen (vgl. Monitoringstelle 2012: 350).

In der Zusammenfassung der Kernaussagen der inklusiven Strukturelemente umfasst das sich entwickelnde Verständnis von Inklusion die Begrüßung und Akzeptanz von Verschiedenheit, den wohlwollenden Blick auf Gemeinsamkeiten und Stärken der Kinder, die bewusste Einbeziehung aller und die Sicherung eines „gleichen Zugangs zur Bildung“ mit entsprechenden Vorkehrungen für alle. Dabei wird Inklusion als Prozess betrachtet, in dem Barrieren identifiziert und beseitigt werden sowie „Präsenz, Teilhabe und Erfolg“ alle Schüler/innen, vor allem der von Marginalisierung, sozialem Ausschluss und Schulversagen bedrohten, garantiert wird (Lindmeier 2008: 367). Entsprechend der BRK müssen „inklusive Bildungsangebote verfügbar, wohnortnah, hochwertig und bedürfnisgerecht“ sein

(Wocken 2011: 94). Inklusive Veränderungsprozesse zeichnen sich daher durch eine wertebasierte Verantwortung aller Akteure unter mehrperspektivischer Beachtung individuelle und „globaler Bedürfnisse“ aus, die kooperativ und ressourcenorientiert wirksam wird (Brokamp 2011: 23).

In der weiteren Begriffsschärfung ist Inklusion im schon erwähnten Verständnis von Booth (2008: 53) ein „wertebasierter Ansatz zur Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung.“ Unter inklusiven Werten versteht Booth Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen, Nachhaltigkeit, Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude (vgl. ebd.: 60ff.). Der Respekt für Verschiedenheit und Nachhaltigkeit gipfelt in der Aussage: „Schule fördert einen respektvollen Umgang mit dem Planeten“ (Booth 2011). Ähnlich beschreibt auch Preuss-Lausitz zentrale Werte „demokratischer Vielfältigkeit“ wie das „Verantwortungsgefühl für die Natur“, die „Intoleranz gegenüber der Intoleranz und die Toleranz gegenüber dem Fremden; die Friedensfähigkeit als persönliche Haltung in Konflikten und als politische Orientierung“ sowie „das Aushalten der Spannung von Individualität (der eigenen Freiheit nach Wahl) und der sozialen Verantwortung“ (Preuss-Lausitz 1982: 14 – 20, zit. n. Prengel 2006: 13).

Inklusion umfasst also Heterogenität in allen Aspekten, wendet sich gegen gesellschaftliche Marginalisierung auf der historischen Grundlage der Bürgerrechtsbewegung und vertritt die „Vision einer inklusiven Gesellschaft“ (Hinz 2008a: 33f.). Die „zentralen Leitbegriffe“ des inklusiven Modells sind „Teilhabe, Bürgerrechtsbewegung, Community Care“ „als Sorge einer Gemeinde für alle ihre Bürger“, „Gemeinwesenorientierung und Bürgerschaftliches Engagement“ (Frühauf 2008: 22). Im Sinne eines zukunftsweisenden Konzepts oder einer Vision bedeutet Inklusion für Menschen mit Behinderung ein Leben in der Sozialgemeinschaft von Geburt an. Unter „transformativen Schulen“ versteht Booth die Akzeptanz einer bereichernden Kultur des „ständigen Wandel(s) durch kulturelle Unterschiede der neu Hinzugekommenen“ (Booth 2008: 56). Das Lernen steht im Mittelpunkt, nicht der Unterricht (ebd.). Hinz beschreibt die Qualitäten der Inklusion als „nonkategorial organisiert“, „entspezialisiert“ und „systemisch“, d. h. es gibt keine „Gruppenzuordnungen“ mehr, Probleme werden im multiprofessionellen Team gelöst, in dem sich „subjektiv sinnvolles“ Verhalten aus Umgebungsbarrieren erschließt (Hinz 2008a: 43).

Im Sinne der „Pädagogik der Vielfalt“ nach Prengel bedeutet Inklusion „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“ (2006: 185) im gegenseitigen Kennen lernen und der damit verbundenen Wahrnehmung und Entwicklung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in kollektiven Gruppen (vgl. ebd.: 186ff.). Bildlich gesprochen ist „in jedermann [...] etwas-Kostbares, das in keinem anderen ist“ (Moeller 1986: 32, zit. n. ebd.: 196). Achtsame Selbstwahrnehmung lässt „innerpsychische Heterogenität“ erkennen, Begrenztheit und Trauer erfahren, aber auch Entfaltung und Lebensfreude (vgl. ebd.). Die „Unbestimmbarkeit der Menschen“ lässt keine Definitionen oder Leitbilder zu, sondern erzieht zur Mündigkeit des Einzelnen im individuellen und „kollektiv-historischen“ Kontext (ebd.: 191f.). Aus pädagogischer Perspektive wird eine ritualisierte „freiraumlassende Didaktik“ favorisiert, die individuelle Entwicklungen begünstigt und „optimale Entfaltungen“ in „Sorge für die Gemeinsamkeit aller in der Klasse“ unter Verzicht auf „Ziffernzeugnisse“ realisiert (ebd.: 193). Die Kompetenzentwicklung des Einzelnen wird in einem Entwicklungsbericht dokumentiert. „Verschiedenheit und Gleichberechtigung „wird als „institutionelle Aufgabe“ aller Beteiligten begriffen und umgesetzt (ebd.: 195).

Inklusion nach Heimlich (2011) bedeutet konzeptionell in Abgrenzung zur Integration „von vornherein Verzicht auf Separation“ im Rahmen eines „selbstverständlichen Miteinanders“ unter „gewollter Heterogenität“ und Beachtung des „Qualitäts-Exklusivitäts-Dilemmas“ in Ablösung des „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ (ebd.: 46). Dabei kommt die „heilpädagogische Unterstützung“ allen Kindern zugute. Insgesamt bedeutet es die „Veränderung der Systeme zum Zwecke der Inklusion“. Dabei entwickeln inklusive Schulen „eine inklusive Bildungskonzeption im Sinne eines eigenständigen Schulprogramms bzw. -profils“ (ebd.). In der Konsequenz dessen erfolgt „eine konsequente Individualisierung des Bildungsangebots bei gleichzeitiger Wahrung der gemeinsamen thematischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzung“ (ebd.: 48). Unter ökologischer Sicht ist an der Kind-Umfeld-Analyse anzuknüpfen und in der Triade Diagnostik-Intervention-Evaluation der individuelle Entwicklungsprozess beratend zu begleiten. Weiterhin gilt es, „inklusive Aus- und Weiterbildungsprogramme zu gestalten“ und ein neues Rahmenkonzept „für eine inklusive Lehrerbildung“ zu entwickeln (ebd.: 52).

In der schulischen Umsetzung bedeutet **„Inklusiver Unterricht“** nach Wocken „dass alle Kinder einer unausgelesenen und ungeteilten Lerngruppe sich allgemeine Bildung nach individuellem Vermögen und individuellen Bedürfnissen in vielfältigen Lernprozessen mit gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen unter Nutzung förderlicher Ressourcen

ohne behindernde Lernbarrieren und ohne diskriminierende und exkludierende Praxen sowie mit entwicklungsorientierter Lernevaluation aneignen können, und zwar mit aktiver Unterstützung von kooperierenden Pädagogen und sozialen Netzwerken“ (Wocken 2011: 134). Inklusive Bildung braucht „systemische Ressourcenzuweisung“ zur Umgehung des „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“, es braucht „Dekategorisierung und Nichtetikettierung“ in Form des ungehinderten Zugangs aller Kinder und es braucht ein „schuleignes Personalbudget“ in „pädagogischer und finanzieller Autonomie“ der Schule zum Einsatz multiprofessioneller Teams (ebd.: 96ff.). In der Aufhebung der Tradition der „individuellen Etikettierung zur Generierung von Ressourcen und zur Bestimmung von Qualität von Schule“ müssen aktuelle Fragen nach dem „Verschwinden“ einer „ausreichenden sonder- bzw. inklusionspädagogischen Expertise“ bzw. damit verbundener Ressourcen geklärt werden (Moser 2012b: 2f.)

Nach eigenem Verständnis betrachtet Inklusionspädagogik alle Kinder in ihrer Besonderheit und entwickelt in multiprofessioneller pädagogischer Arbeit unterschiedliche Lernarrangements auf der Basis individueller Entwicklungspläne zur optimalen Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen unter Nutzung der Unterstützungsangebote vor Ort. Damit zielt eine kindbezogene Schule auf offene, binnendifferenzierte Unterrichtsformen, die neben der individuellen Förderung auch soziales Lernen ermöglichen. In der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten, Eltern, anderen Schulen und sonstigen Außenpartnern ist eine allseitige Unterstützung und Sicherung einer vielfältigen Förderung jedes Einzelnen anzustreben (vgl. Bleidick 1998). In Übereinstimmung damit steht Inklusion in der aktuellen Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland (2014: 1) für die Beachtung der „unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden“ und wird als „Vielfalt als Ressource und Chance für Lern- und Bildungsprozesse“ begriffen. In der alle einbeziehenden Pädagogik mithilfe eines Sozialraumbudgets gilt es, das „Auseinanderdriften von ökonomischer Entwicklung und sozialer Integration [zu] überwinden“ (Stein 2008: 88). Auf diese Weise kann den Erfordernissen der BRK entsprochen werden.

In kritischer Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit „Inklusion“ als „losgelöst von als Beschreibungen und Regulative verwendeten Konzeptionen von Behinderung“ reduziert Hollenweger den Begriff auf eine politische Forderung. Für sie ist Inklusion „wissenschaftlich wertlos für die Klärung von Konzepten wie Bedürfnisse, Rechte, Individualität, Partizipation oder Chancengleichheit“ (Hollenweger 2009: 184f.). Erfolgreiche inklusionsorientierte Schulmodelle bleiben in ihren Augen unreflektiert, entstammen „passionierten

Institutionen“ und werden diesen Ansprüchen nicht gerecht. Inklusion sollte nur als „Umschreibung des Kontinuums von Inklusion/Exklusion (relativ zu bestimmten Lebensbereichen) verwendet“ werden (ebd.). Das Ziel besteht in der Realisierung von „Verwirklichungschancen“ zukünftiger Partizipation (ebd.). Dabei bestimmt Inklusion als Kriterium Ausmaß und Qualität von Partizipation. Diese kritische Sicht ist ein Beispiel mehr für die Schwierigkeit des Umdenkens im Sinne des sozial orientierten Paradigmenwechsels unter Beibehaltung förderlicher Praktiken und der Loslösung von diskriminierenden Zuschreibungen.

Stein (2008) konkretisiert die Umsetzungsprobleme sozialer Integration in Form der Überforderung der Lehrkräfte innerhalb „der Aufgabe, wirklich alle Kinder einzubeziehen im Sinne der Realisierung individualisierter Lernziele, die auf einen gemeinsamen Gegenstand gerichtet sind“ (ebd.: 76). Nach dem inklusiven Verständnis von Stein geht es um ein „subjektorientiertes Herangehen“, „so dass jede und jeder seine Individualität, Identität und seinen Selbstwert auch aus seiner Bedeutung für die ihn umgebende soziale Gemeinschaft entwickeln kann“, was den Intentionen von Feuser (1984) entspricht (ebd.: 77). Das erfordert regionalisierte und dezentralisierte „Unterstützungsbedarfe“ (ebd.: 78). Weitere Probleme der praktischen Umsetzung inklusiver Ansätze zeigen sich im „unangetasteten“ Erhalt des gegliederten Schulsystems und des differenzierten Sonderschulsystems sowie in separierenden integrativen Organisationsformen der Kooperation (Wocken 2013: 29). Inklusive „Deformationen“ identifiziert Wocken in der fehlenden Lernzieldifferenz im Sekundarbereich, in der eingeschränkten Heterogenität durch festgelegte Organisationsformen und in der fehlenden „Wohnraumnähe“ (ebd.: 38f.).

Zusammenfassend bedeutet Inklusion in der Bildung, alle Kinder mit ihren Besonderheiten (welcher Art auch immer) zu begrüßen und einzubeziehen, an ihren individuellen Bedürfnissen anzuknüpfen und sie an ihren Stärken wachsen zu lassen sowie diese als Bereicherung für alle einzubringen. Im eigenen Verständnis der Autorin **ist Inklusion eine auf Akzeptanz von Heterogenität basierende und auf Individualisierung aller Schüler/innen im sozialen Kontext ausgerichtete multiprofessionelle pädagogische Arbeit, die sich in Form einer „Schule für alle“ präsentiert.** In Abgrenzung und Weiterentwicklung der Integration findet in der Inklusion ein pädagogischer Paradigmenwechsel statt, indem sich nicht mehr einzelne Kinder mit Besonderheiten (Behinderungen) dem fiktiven homogenen Normen der Schule anpassen müssen, sondern jedes Kind von vornherein als besonders und verschieden begriffen wird und die pädagogische Arbeit daraufhin

abgestimmt wird. Das verlangt veränderte Einstellungen, Unterrichtsstrukturen und Unterrichtsmethoden bei der Öffnung der Schule hin zu einem inklusiven Gemeinwesen.

2.4 Forschungsstand zum Thema

Allgemein

In der Vergangenheit wurde durch zahlreiche Studien der Lehr- und Lernforschung deutschlandweit nachgewiesen, dass ein besseres Lernen in integrativen Settings erfolgt (vgl. Bless 1995; Haeberlin u. a. 1990; Hildeschmidt/Sander 1996, zit. n. Demmer-Dieckmann 2010: 16). Damit ist „die positive Wirksamkeit Gemeinsamen Unterrichts seit langem“ belegt (Seitz 2008: 226). Nach Einführung der BRK stehen jedoch inklusive Kriterien im Fokus. Um typische Merkmale einer inklusiven Entwicklung zu regenerieren, macht es sich erforderlich, im internationalen Kontext nach Erkenntnissen und Forschungsergebnissen zu suchen. Hier fließen in die Inklusionspädagogik Erkenntnisse aus interkultureller, feministischer Pädagogik, Pädagogik für altersheterogene Schulklassen aus der Gesamtschulpädagogik, Sozialpädagogik sowie Sozialarbeitswissenschaft und anderen Teildisziplinen ein, die in professioneller Teamarbeit zu einer interdisziplinären Organisationsentwicklung führen (vgl. Sander 2003: 324). Schon vor ca. 20 Jahren entstanden in Nordamerika Forderungen zur „Verschmelzung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik“ (vgl. Stainbeck/Stainbeck 1984, zit. n. Sander 2003: 324f.). Ein ähnlicher Prozess unter der Zusammenführung von „multi- und interdisziplinären Handlungskompetenzen“ muss in Deutschland unter Verbindung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen noch geführt werden (ebd.).

In den USA wurde das Konzept der Inklusion in den frühen 1990er Jahren entwickelt. Die inklusive zweckmäßige Bildung (appropriate education) findet in Form von vollständiger Einbeziehung in reguläre Klassen (full inclusion) und durch teilweise Aufnahme (part-time inclusion) statt. Gemeinsam mit den Eltern werden individualisierte Bildungspläne (Individualized Education Plans/IEP) mit dem individuellen Leistungsstand, Zielen und Bildungsangeboten beschrieben. Insgesamt werden 96 % der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule unterrichtet, z. T. in besonderen Gruppen (special groups) bzw. in getrennten Räumen (special rooms) (vgl. Bürli 2009: 22ff.). Die Dimension des gemeinsamen Lernens wird in einer aktuellen Langzeitstudie aus den USA

deutlich: „Gemeinsamer Unterricht hat nicht nur schulische, sondern auch nachschulische, berufliche und weitere positive Auswirkungen auf das Leben ehemals Schulleistungsschwacher und von Erwachsenen mit Sinnes-, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen“ (Salend 1999, zit. n. Klemm & Preuss-Lausitz 2012: 26).

In England gehen die Entwicklungen noch weiter zurück. Der englische Warnock-Report von 1978 (Bericht des Ausschusskomitees über die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung unter Federführung von Mary Warnock) beinhaltete den Verzicht auf Behindertenkategorien zugunsten eines „besonderen Bildungsbedarfs“. Auf dem Kontinuum zwischen „Normalem“ und „Besonderem“ wird der Integration der Vorrang gegeben und die Elternrolle sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit hervorgehoben. Die Ergebnisse des Warnock-Prozesses flossen vollständig in das britische Bildungsgesetz von 1981 ein (Bürli 2009: 97). Im heutigen inklusiven Kontext in England wird die gleichwertige Leistungsentwicklung u. a. in einer Studie über vier Schulen dargestellt, die sich dem Thema „Erforschung von Leistung und Inklusion an ihrer Schule“ widmen (Black-Hawkins 2007: 135): „Unsere Fallstudien haben gezeigt, wie verschieden die Schulen die Frage nach einer höchstmöglichen Inklusion beantworten, während sie bestrebt sind, die Leistungen aller ihrer Schüler/innen zu erhöhen. Wir fanden heraus, dass trotz unterschiedlicher Beantwortung der Frage, alle vier Schulen gemeinsam einschätzen, dass die Verbindung von Leistung und Inklusion ein hohes Niveau begünstigt“¹ (ebd.: 153: – übersetzt durch die Autorin).

Im Ergebnis des Projekts „Entwicklung eines Satzes von Indikatoren – für die inklusive Bildung in Europa“ der European Agency wurden 14 Kategorien als Schlüsselaspekte inklusiver Bildung generiert (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2009b: 25f.). Dazu gehören neben Rechtsvorschriften und politischen Strategien, Lehrpläne und Zertifizierungen, inklusionsorientierte Assessments, die Beteiligung aller Betroffenen, Verbindungen von der Frühförderung bis zum lebenslangen Lernen, Ressourcenverteilung und Mittelzuweisung, interdisziplinäre Zusammenarbeit und

¹¹Originaltext: „Our case studies have shown how different schools respond to the demands of being as inclusive as possible whilst also aiming to raise the achievements of all their students. We found that while each school responded differently, all four schools shared values that encouraged high levels of both achievement and inclusion“ (Black-Hawkins 2007: 153).

Unterstützung, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Teamwork, multikulturelle Bildung und das Rechenschaftssystem (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus vor allem auf der Beteiligung aller, der Lehrplanarbeit, der Zusammenarbeit, der Fortbildung und der Ressourcenbetrachtung.

Zusammenfassend wurden aus den internationalen Entwicklungstendenzen und Forschungsvorhaben folgende beschreibende Qualitätsmerkmale inklusiver Entwicklungen abgeleitet:

- der Realisierungsgrad (Vision, Absichtserklärung, Leitidee – oder modellhafte, teilweise oder vollständige Umsetzung),
- die zeitliche Intensität (partiell, stundenweise oder vollständig),
- die rechtliche Basis (Verankerung in der Schulgesetzgebung),
- die administrative Ebene (gemeinsame Verantwortung in allen Ebenen),
- die terminologische Ebene (Vermeidung diskriminierender Begrifflichkeit),
- die räumlich-lokale Ebene (wohnnah, barrierefreie Schulgebäude),
- die sozial-kommunikative Ebene (Ermöglichung von Zusammengehörigkeit, -leben und Interaktion),
- die curriculare Ebene (Regellehrplan mit behinderungsspezifischer Modifikation),
- die didaktisch-funktionale Ebene (gemeinsamer Unterricht) (vgl. Bürli 2009, 25f.).

Im Rahmen dieser Arbeit wird aus der Fülle dieser inklusiven Qualitätskriterien der Realisierungsgrad im Sinne der gemeinsam getragenen Vision anhand der Einstellungen der Lehrkräfte geprüft. Strukturbezogen sollen Wohnortnähe und Barrierefreiheit auf räumlich-lokaler Ebene sowie die Zusammenarbeit auf sozialer und kommunikativer Ebene eine Rolle spielen. In der Betrachtung zukünftigen inklusiven Unterrichts sind die curriculare Ebene und die didaktisch-funktionale Ebene ebenso von Bedeutung. Ressourcenbezogen soll die gemeinsame Verantwortung auf administrativer Ebene näher betrachtet werden.

Im Folgenden wird der Forschungsstand bezogen auf inklusive Einstellungen, Strukturen einschließlich des gemeinsamen Unterrichts und Ressourcen betrachtet. Da die internationalen Entwicklungen weiter vorangeschritten sind, wird der merkmalsbezogene Fokus erst auf den internationalen Kontext und anschließend auf die nationale bzw. sachsenweite Ebene gerichtet. Auf die Einbeziehung der Hattie-Studie wurde verzichtet, da hier keine Einstellungen von Lehrkräften explizit thematisiert werden.

Inklusive Einstellungen

Forschungsergebnisse zu dieser Thematik sind u. a. in einer von der Regionalregierung der Azoren initiierten und koordinierten „Untersuchung zur Qualität der inklusiven Schule“ im Zeitraum 2006 bis 2009 zu finden. Diese Untersuchung fokussiert auf u. a. Einstellungen und Arbeitspraxen der Lehrkräfte (Hofsäss 2010: 294). Mithilfe eines Lehrerfragebogens und anschließender reflektierender, halbstrukturierter und halbstandardisierter Interviews wurden die „berufliche Zufriedenheit“, „Funktionalität und Effizienz des Inklusionsansatzes“ sowie Einschätzungen zu Schüler/innenn mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen sowie Fortbildungsangeboten analysiert (ebd.). Im Ergebnis der Forschung befürworten drei Viertel der Befragten aus „ethischen und gesellschaftlichen Gründen“ die Idee der inklusiven Schule. Weiterhin melden ca. zwei Drittel der Lehrkräfte eine hohe Arbeitszufriedenheit einschließlich der eigenen Unterrichtsgestaltung und eine gute Integration im Kollegium trotz hoher Arbeitsbelastung zurück (vgl. ebd.: 295). Trotz des „gesellschaftlichen ‚Konsensualprinzips Inklusion‘“ wird in Portugal unter inklusiver Bildung eine „Vollintegration mit Hilfe sonderpädagogischer Maßnahmen“ verstanden, denen die Dimension der Heterogenität, ausreichende Professionalisierung und Vernetzung sowie eine zielgerichtet inklusive Schulentwicklung noch fehlen (ebd.: 299). Letztere Kriterien sind für die eigene Forschungsarbeit im sächsischen Kontext interessant.

Auch bei Bürli (2009) sind Merkmale inklusive Orientierung im Vergleich internationaler Entwicklungen zu finden, die bezogen auf Einstellungen relevant sind:

- Grundlagen und Voraussetzungen (Menschenrecht, Menschenwürde, Nichtdiskriminierung, vollständige Teilhabe),
- Bedürfnisorientierung (Wahl- und Entscheidungsfreiheit, Akzeptanz von Heterogenität sowie von Stärken und Schwächen, Beachtung aller Besonderheiten: sprachliche, kulturelle, ethnische usw.),
- Qualitätsanspruch und Zielstellung (optimale individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch Beachtung von Eigenschaften, Interessen und Lernbedürfnissen der Lernenden, Beachtung von Würde, Selbstwertgefühlen und Entfaltungswillen, Garantie einer wirklichen Teilhabe aller (Bürli 2009, 35ff.).

In dieser Arbeit werden vor allem die Nichtdiskriminierung, die Akzeptanz von Heterogenität im Rahmen der Bedürfnisbezogenheit, die Einstellung zu einer Schule für alle und die Individualisierung eine Rolle spielen.

Im deutschlandweiten Kontext stehen bezogen auf Einstellungen in einer Studie von Moser (2012a) Überzeugungen (beliefs) der Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht im Mittelpunkt der Forschungen. Bisher gab es zu den professionsbezogenen Einstellungen von Grund- und Förderschullehrkräften „nur ungeprüfte, hypothesengeleitete Beschreibungen“ (z. B. Heimlich 1998: 47; Lindmeier 2000: 172; Häußler 2000, zit. n. Moser 2012a: 229). In dieser empirischen Studie im Kontext sonder- bzw. inklusionspädagogischer Förderung wurden in Anlehnung an Blömeke et al. (2008) Beliefs zur Sonderpädagogik, zum Lehr- und Lernprozess und zur Lehrerrolle in den Fokus gerückt. In Auswertung der quantitativen Inhaltsanalyse und unter Nutzung einer explorativen Faktorenanalyse wurde ein Fragebogen entwickelt, in dem sich im Rahmen des Beliefs-Modells folgende Schwerpunktfaktoren herauskristallisierten: individuell förderbezogen orientiert, biografisch-lebenslagen-bezogen orientiert, psychiatrisch-therapeutisch orientiert und selektionsorientiert (im Sinne eines besonderen Förderortes) (ebd.: 229ff.). Für die eigene Arbeit interessiert hier neben dem Forschungsdesign die individuelle Förderbezogenheit als ein Aspekt inklusiver Einstellungen.

Eine eher positive Einstellung gegenüber inklusiven Schulsystemen und inklusiver Pädagogik zeigten GEW-Mitglieder im Rahmen einer Online-Befragung von 2350 Lehrkräften im Herbst 2010. Dabei herrscht zu 90 % große Unkenntnis über die ministeriellen Umsetzungspläne, die von 40 % der Befragten als „Begriffskosmetik“ angesehen werden. Bei einem Drittel der Lehrkräfte besteht „ein Bewusstsein für das Ziel und die Notwendigkeit von Inklusion“, in Gymnasien nur zu 11 %, in berufsbildenden Schulen zu 12 %. Nur 10 % fühlen sich gut vorbereitet (Demmer & Schmerr 2011: 16). Für die eigene Arbeit ergibt sich hier der Impuls des Schulartenvergleichs bezogen auf inklusive Einstellungen und Praktiken.

Die Akzeptanz von Heterogenität und den Vorteil im sozialen Lernen, der sich positiv auf die Leistungsperspektive auswirkt, weist die qualitative FLEX-Studie (2008) nach. Das durch FLEX wachsende Professionsverständnis richtet sich vor allem auf die Verantwortungsübernahme für *alle* Kinder der heterogenen Lerngruppe durch die Lehrkräfte. Weitere positive Effekte sind die erlebte Lernfreude der Kinder, die Beachtung der Neigungen und

Bedürfnisse sowie die förderliche Wirksamkeit der Jahrgangsmischung (vgl. Geiling & Söllner 2008: 86f. – kursiv im Original). Neben dem Aspekt der Förderung des sozialen Miteinanders werden für die eigene Forschung die erlebte Lernfreude und die Bedürfnisbezogenheit in den Fokus genommen.

Frühere Untersuchungen zu Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen nach Cloerkes ergeben ein ambivalentes Bild: Es sind „positive und negative Einstellungen“ in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Werten wie „Leistungserfolg, Produktivität und äußerer Erscheinung“ vorhanden. Gesundheit besitzt eine hohe Bewertung, Krankheit wird abgewertet. Sichtbare physische Mängel werden negativer bewertet, ebenso psychische Abweichungen: „Der Kontakte mit behinderten Menschen führt nicht zwangsläufig zu positiven Einstellungen“ (Cloerkes 1985, zit. n. Speck 2011: 26f.). Affekte und Irrationalitäten spielen eine Rolle. In Auswertung dieser Erkenntnisse gilt es, die Handlungskompetenz der Betroffenen zu stärken, die Werte der Gesellschaft bezogen auf Leistungs- und Kognitionsdominanz sowie dem Schönheitsaspekt zu hinterfragen und viele Kontaktmöglichkeiten zu schaffen. „Erhöhter Ökonomisierungsdruck“, gestiegenes Interesse an eigener Absicherung, „angespannte Kassenlagen“, sichtbare Ausländerfeindlichkeit und sich wandelnde Integrationsbereitschaft der Eltern erschweren den Prozess der gegenseitigen Annäherung (ebd.: 27f.). Diese Studie ist im Bezug zum bildungspolitischen Kontext in Sachsen interessant, da in Verbindung mit dem PISA-Sieg eine ähnliche Leistungs- und Kognitionsdominanz zu beobachten ist. Ebenso ist der mit ökonomischen Zwängen begründete Haushaltvorbehalt für integrative Maßnahmen ein zu prüfender Aspekt.

Im aktuellen Schulversuch „Erprobung inklusiver Ansätze zur Beschulung von Schüler/innenn mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ (ERINA) im Freistaat Sachsen (2012 bis 2016) stehen schwerpunktmäßig die Schul-, Unterrichts-, Lehrberuf-, Schülerleistungs- und regionale Entwicklung prozess- und ergebnisorientiert im Fokus (Liebers & Seifert 2014: 9). Geforscht wird basierend auf dem Governancemodell quantitativ und qualitativ in einem Multi-Methoden-Ansatz aus Quer- und prospektivem Längsschnittdesigns (ebd.: 7ff.). Parallelen zu dieser Arbeit bestehen im Fokus auf inklusive Entwicklungsprozesse in Sachsen bezogen auf Einstellungen und Unterrichtspraxen sowie Rahmenbedingungen. Im Rahmen erster Ergebnisse der Lehrkräftebefragung wurden auf intrapersonaler Ebene allgemeine inklusionsorientierte Überzeugungen mit dem Fokus auf sozialem Lernen und positive Reaktionen integrationserfahrener Lehrkräfte auf Heterogenität identifiziert (vgl. Seifert 2013). Unter Inklusion verstehen die Lehrkräfte

„individuelle(s) lernzieldifferente(s) gemeinsame(s) Lernen“ zur Unterstützung der „Chancengleichheit“ und „sozialen Teilhabe“ der Schülerklientel (Liebers & Seifert 2014: 65). Bezogen auf den gemeinsamen Unterricht sind 65 % der Befragten vom Nutzen für alle überzeugt. Innerhalb des Einzugsgebietes befürworten sie zu 61 % eine Schule für alle (ebd.: 39). Hier bietet sich ein Vergleich zu den Ergebnissen dieser Arbeit an.

Aus diesen Erkenntnissen heraus werden innerhalb der eigenen Analyse der Einschätzungen zum integrativen bzw. inklusiven Menschenbild folgende Indikatoren eine Rolle spielen:

- positive Einstellungen der Lehrkräfte und ihre berufliche Zufriedenheit,
- Akzeptanz von Heterogenität und der Bereicherung durch Vielfalt,
- Bedürfnisorientierung und individuelle Förderung,
- Nichtdiskriminierung und Förderung des sozialen Miteinanders sowie
- Bekenntnis zu einer wohnortnahen Schule für alle.

Inklusive Strukturen

Nach Bürli (2009) ergeben sich aus internationalen Forschungen bezogen auf inklusive Strukturen folgende Merkmale:

- Strukturen (Verlagerung der Sonderpädagogik in die Allgemeine Schule, Zugänglichkeit, Barrierefreiheit, abgestufte Lernangebote),
- Unterrichtung und Curricula (individuum- und systemzentriert, Pädagogik für besondere Bedürfnisse, möglichst gemeinsame Lerngelegenheiten, kindzentrierte Pädagogik, Individualisierung, Pädagogik der Vielfalt, den Bedürfnissen der Kinder angepasste Lehrpläne) (vgl. Bürli 2009: 37f.).

Barrierefreiheit, sonderpädagogische Unterstützung an der Regelschule, Adaption des Lehrplans, kooperative Lernformen und Individualisierung sind auch favorisierte Indikatoren dieser Arbeit.

Belege für differenziertes und individualisiertes Arbeiten im gemeinsamen Unterricht sind in Japan zu finden, wo sogar 98,2 % aller schulpflichtigen Kinder in wohnortnahe Regelklassen eingeschult werden. In der Orientierung an modernen Bildungsanforderungen im

Sinne von Chancengleichheit und Gleichbehandlung sowie wohnortnaher Beschulung werden in dem zentralistisch geführten Schulsystem auf der Grundlage eines 2004 und 2006 überarbeiteten Schulgesetzes Kinder mit Entwicklungsstörungen mit einer speziellen Unterstützung (Unterstützungsklassen bzw. Stütz- und Förderunterricht) in Regelschulen unterrichtet. Damit hat Japan die Forderungen der Salamanca-Erklärung schon umgesetzt (vgl. Gogg 2009: 136ff.). Die Lehrkräfte entwickeln Methoden der Unterrichtsdifferenzierung durch verschiedene Unterthemen, Schwierigkeitsgrade, Anforderungen und Unterstützungen. Lehrkräfteprofessionalisierung erfolgt in Aus- und Weiterbildungskursen (vgl. ebd.: 139). Individuelle Förderpläne, Team Teaching und Standortgespräche gehören zum pädagogischen Alltag (vgl. Gogg 2009: 141ff.). Für die eigene Arbeit sind aus diesem Kontext die Unterrichtsdifferenzierung, individuelle Förderpläne, Teamarbeit, Unterstützungssysteme und die Bedeutung von Lehrerfortbildung relevant.

Fragen der eigenen Professionalität, der Lehrplanarbeit und der bereitstehenden Ressourcen werden in der schon erwähnten Studie von Hofsäss (2010) zur inklusiven Entwicklung auf den Azoren kritisch reflektiert. Äußerungen dazu umfassen die fehlende Wertschätzung der Arbeit von Lehrkräften, fehlende curriculare Gestaltungshinweise und unzureichende Rahmenbedingungen. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte fühlen sich nicht ausreichend kompetent im Umgang mit beeinträchtigten Schülern, bevorzugen daher die Arbeit in homogene Gruppen und befürworten den z. T. separaten Einsatz sonderpädagogischen Personals (vgl. ebd.: 295f.). Andererseits sind 86 % der Lehrkräfte gegenüber neuen pädagogischen Konzepten aufgeschlossen und interessieren sich zu 55 % für differenzierte Didaktik (vgl. ebd.). Entwicklungsfelder werden in der Elternarbeit, der therapeutischen Begleitung, der sonderpädagogischen Ausbildungsqualität, der gemeinsamen Gestaltung einer differenzierten und kooperativen individuellen Förderung im Unterrichtskontext und der Zukunftsperspektive für Schüler/innen gesehen. Für die eigene Studie sind hier neben den Unterrichtskriterien die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Elternarbeit interessant sowie die Anschlussfähigkeit.

Im nationalen Kontext beweist die quantitative Studie zur Flexiblen Schuleingangsphase (FLEX) von 2007 mit Blick auf Handlungspraxen, Teamarbeit und Selbstverständnis die präventive und kompensatorische Wirkung des gemeinsamen Schuleinstiegs. Die Anbahnung inklusiver Unterrichtsentwicklung erfolgt dabei durch eine heterogene Lernkultur und den Kompetenztransfer zwischen Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in gemeinsamen Settings. Förderliche Rahmenbedingungen stellen dabei Wertschätzung,

Vernetzung und ausreichende Ressourcen dar (vgl. Geiling 2007: 122f.). Aus dem sächsischen Forschungskontext fließen Impulse des Projekts KEFF (Kooperative Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne) (vgl. Popp & Methner 2009) mit besonderem Fokus auf die Arbeit mit individuellen Förderplänen ein.

In der aktuellen ERINA-Studie (Liebers & Seifert 2014) stehen im Rahmen inklusiver Unterrichtsentwicklung allgemeine Unterrichtskompetenzen, Differenzierung, Diagnostik, Förderplanung und Leistungsbewertung sowie Teamarbeit und Kooperation im Mittelpunkt (vgl. ebd.: 9). Hohe Zustimmungen sind u. a. beim kooperativen und handlungsorientierten Lernen, bei der Arbeit mit offenen Unterrichtsformen und individuellen Förderplänen ersichtlich (vgl. Seifert 2013). Gleichzeitig zeigt sich eine kritische Sicht auf die aktuelle Realisierbarkeit unter bestehenden Bedingungen. Zu den schon benannten Kriterien wird der Blick im eigenen Forschungskontext auf offene und kooperative Lernformen gerichtet.

In einem weiteren aktuellen Beispiel haben Werner & Quindt (2014) in einer empirisch-analytischen Studie des Forschungsprojekts „Evaluation der Maßnahmen zur Lern- und Entwicklungsbegleitung in einer integrativ arbeitenden Grundstufenklasse (ELEIG)“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sieben Aufgabenfelder mit 27 Tätigkeiten in inklusiven Settings identifiziert (ebd.: 464). Dazu gehören neben dem Unterricht und der Förderung die Planung, Kooperationen, Beratungen, die eigene Professionalisierung, außerunterrichtliche Tätigkeiten und die Elternarbeit (vgl. ebd.). Diese wurden mit den Ergebnissen des „Literaturreviews aus vierzehn internationalen empirischen Studien“ von Melzer & Hiltenbrand (2013) verglichen. Im Ergebnis der Dokumentenanalyse des Schuljahres 2012/13 wurde deutlich, dass zu Kooperationsbeginn sehr „viel Zeit für die gemeinsame Planung“ benötigt wurde, während nach dem Halbjahreswechsel eher das Team Teaching im Mittelpunkt stand (ebd.: 470). Hier bestätigen sich die in der eigenen Arbeit verwendeten inklusiven Indikatoren der Kooperation, der Professionalisierung der Lehrkräfte, der Teamarbeit und der gemeinsamen Planung im multiprofessionellen Kontext.

Zusammenfassend werden aus den aufgeführten Studien folgende inklusive Indikatoren in den eigenen Kontext aufgenommen:

- Überführung sonderpädagogischer Expertisen in den Regelschulbereich,
- Barrierefreiheit,
- Differenzierung und Individualisierung auch in Bezug zur Lehrplangestaltung,

- offene und kooperative Lernformen,
- Individuelle Förderplanung im Team,
- Wertschätzender Umgang und Intensivierung der Elternarbeit,
- Sicherung der Anschlussfähigkeit.

Inklusive Ressourcen

In einer international vergleichenden Studie von Merz-Atalik (2009) werden Rahmenbedingungen integrativer Projekte von Baden-Württemberg, Island und Finnland verglichen. Eine online Befragung u. a. nach gesetzlichen und finanziellen Bedingungen sowie Konditionen nahm besonders die Nutzung von Ressource Rooms im Kontext von Pull-Out und Pull-In-Service in den Blick (vgl. ebd.: 229ff.). Dabei ergab die wissenschaftliche Begleitung des „Konzept[s] des Projekts Schulunterstützender Begleitung“ (Projekt SchuB) als temporäre *präventive, individuelle, integrative* und *nachhaltige* Unterstützung einschließlich der Elternarbeit in Baden-Württemberg eine „positiv erfahrene und nachhaltig als effektiv wahrgenommene Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten“ (ebd.: 238f. – kursiv im Original). Im Rahmen dieser Arbeit wird die Existenz von Rückzugs- und Förderräumen nachgefragt.

Nach Bürli werden im internationalen Kontext bezogen auf Ressourcen folgende inklusive Qualitätsmerkmale thematisiert:

- Bildungsangebote (inklusives Bildungssystem, unentgeltlicher und obligatorischer Grundschulunterricht; angemessene, bedürfnisorientierte Vorkehrungen und Unterstützungen),
- Rahmenbedingungen (Einbeziehung von Eltern und Gemeinde, Öffnung von Schule und Zusammenarbeit, Nutzung aller umgebenden Ressourcen) (Bürli 2009: 37ff.).

Hier sollen bedürfnisorientierte Vorkehrungen und Unterstützungsangebote sowie die Vernetzung neben der Ressourcenbetrachtung in die Arbeit einfließen.

Im nationalen Kontext ist in der qualitativen Flexstudie von „stützende[n] Rahmenbedingungen“ für eine gute FLEX-Praxis bezogen auf den Klassenteiler und eine angemessene „sächliche und räumliche Ausstattung“ die Rede (Geiling & Söllner 2008: 86). Auch in der GEW-Studie von 2011 werden passende Rahmenbedingungen in Form

von „zusätzliche[m] Personal, mehr Zeit, kleinere[n] Klassen, eine[r] andere[n] Gebäude-Architektur, stimmige[n] Konzepten, gute[m] Lernmaterial sowie Fortbildung“ eingefordert (Demmer & Schmerr 2011: 16). Zirka 75 % der Befragten äußern ihre Unzufriedenheit über die „personelle und finanzielle Ausstattung“ (ebd.). Barrierefreiheit findet man lediglich bei 25 % der Einrichtungen. Nur 7,5 % halten die geplanten Maßnahmen für ausreichend: „Jeder Zehnte weiß von Fortbildung zu individueller Förderung und zum Umgang mit Heterogenität“ (ebd.).

Zusammenfassend gilt es, neben der schon unter strukturellen Bedingungen erwähnten Notwendigkeit gezielter Lehrkräftefortbildung die hier aufgeführten Rahmenbedingungen in der eigenen Arbeit zu thematisieren.

Schulartenvergleich

Um Differenzlinien in der integrativen Schularthpraxis sichtbar werden zu lassen, folgen Vergleiche der Einstellungen und Praktiken, die im Ergebnis zur Impulsgebung führen könnten. Im internationalen Kontext werden in der Studie von Hofsäss (2010) positive, akzeptanzbezogene Interaktionen besonders im Grundschulbereich identifiziert (vgl. ebd.: 298). Ebenso liefert die nationale Studie zum Thema „Inklusion“ der GEW im Herbst 2010 bezogen auf den Schulartenvergleich sehr differenzierte Ergebnisse: Die meisten guten Erfahrungen wurden aus Grundschulen und Integrierten Gesamtschulen zurückgemeldet, nur 3 % aus Gymnasien. Abgestimmte Konzepte zur individuellen Förderung gibt es zu 90 % an Förderschulen, zu 64 % an Integrierten Gesamtschulen und zu 56 % an Grundschulen, an berufsbildenden Schulen nur zu 25 % (vgl. ebd.: 16f.). Auch in der aktuellen ERINA-Studie differiert die Zufriedenheit der Eltern. In der Grundschule bezog sie sich auf die Klasse der Kinder, am Gymnasium eher auf die Schule unter einer positiven Sicht auf die Rahmenbedingungen (vgl. Chokrai 2013).

Im Rahmen der eigenen Arbeit soll der Schulartenvergleich thematisiert werden, da aufgrund unterschiedlich langer integrativer Traditionen differierende Einschätzungen der Lehrkräfte von Grund- und weiterführenden Schulen erwartet werden.

Nationaler und internationaler Vergleich

Um den inklusiven Entwicklungsstand nach Einschätzung der integrativ arbeitenden Lehrkräfte in Sachsen im nationalen Kontext einzuordnen, liegt ein Vergleich mit anderen Bundesländern, deren Inklusionsanteile höher liegen, nahe. Aus den daraus resultierenden Erkenntnissen können weitere Entwicklungsschritte abgeleitet werden. Von Interesse sind dabei ergänzend zu den favorisierten Merkmalen „best-practice“-Beispiele aus dem nationalen und internationalen Kontext wie z. B. aus den Ergebnissen des Projekts „integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarbereich“ mit Fallstudien aus 14 europäischen Ländern kombiniert mit Expertenbesuchen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2005: 4). Hier werden „kooperativer Unterricht“, „koooperatives Lernen“ und gemeinsame Problembewältigung im Rahmen „heterogener Gruppenbildung“ favorisiert (ebd.: 5).

Weiterhin sollen neben den hohen Inklusionsanteilen in Bremen und Schleswig-Holstein interessante inklusive Maßnahmen wie beispielsweise das „School Support Team“ aus Irland in die eigene Arbeit einfließen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2005: 16). Inklusive Impulse aus den skandinavischen Ländern basieren auf den in der Sozial- und Bildungspolitik verankerten Prinzipien der Gleichberechtigung und Demokratie. Schon das dänische Fürsorgegesetz von 1959 fokussiert auf „Normalisierung“ als Gleichheitspostulat und meint dabei die Akzeptanz und Anerkennung von Verschiedenheit. In Finnland wurden 1972 bis 1977 schrittweise flächendeckende Gemeinschaftsschulen mit Kurssystemen, landesweitem Zentralabitur, interdisziplinären Teams, der präventiven Gesundheitsfürsorge, der psychologischen und sonderpädagogischen Betreuung, der assistierenden Unterstützung und Schullaufbahnberatung ausgestattet (vgl. Schöler 2010: 16f.). Eine aktuelle Langzeitstudie aus Norwegen weist auf die erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung im inklusiven Kontext hin, die sich an einem fast doppelt so hohen Kompetenzniveau der Sekundarstufe II (60 % zu 35 %) im Vergleich zu Schüler/innenn in Sonderklassen festmachen lassen. Der bessere Schulerfolg bezieht sich auch auf Schwerstbehinderte (vgl. Myklebust 2006, zit. n. Klemm & Preuss-Lausitz 2012: 24ff.). Untersuchungen in der Schweiz (Riedo 2000; Haeberlin 2011 – vgl. ebd.) weisen ebenfalls eine signifikant höheren Ausbildungs- und Berufserfolg sowie ein besseres Selbstkonzept nach. Auch diese Ergebnisse fließen in die eigene Arbeit ein.

In der Gesamtschau auf die wissenschaftliche Begleitung inklusiver Entwicklungsprozesse von Preuss-Lausitz (2014) in Auswertung der KMK-Übersicht zur Umsetzung inklusiver Bildung in den Ländern vom 13. März 2013 stehen neben der Beschreibung thematischer Schwerpunkte wie Schul-, Lern-, Sozialentwicklung sowie Kooperation und Evaluation erste Ergebnisse u. a. zum Pilotprojekt Inklusive Grundschule in Brandenburg, zum Anstieg von Kindern mit Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) in Hamburg, zum Rügener Inklusionsmodell und zur Inklusion in der Praxis in Schleswig-Holstein im Mittelpunkt.

An den 84 Brandenburger Pilotschulen mit sonderpädagogischer Grundausstattung für LES ohne Vorab-Feststellungsdiagnostik wurden Leistungszuwächse vor allem bei Leistungsschwachen in Mathematik und Lesen, Lernfreude und Wohlfühl zurückgemeldet (Preuss-Lausitz 2014: 14). In Hamburg stiegen nach ebensolcher Grundausstattung die LES-Fälle um ein Drittel, was auf einen Zuwachs an Unsicherheiten und Einbeziehung von Schülern mit Migrationshintergrund, Teilleistungsstörungen und Risikohintergründen zurückzuführen ist. Lösungsansätze liegen in der Ressourcenbündelung und in der Standardisierung der Rechnungslegung (ebd.: 15). In den zwölf Grundschulen auf Rügen wurden mithilfe des Respons-to-Intervention-Modells gute Ergebnissen im VERA-Vergleich (2013), bessere Fördereffekte bei Risikokindern, ein gutes soziales Klassenklima und Elternzufriedenheit festgestellt. Eine weitere Effektsteigerung soll durch einen besseren Implementationsgrad erreicht werden. Es gilt, Ursachen für „künftige Lern- und Entwicklungsergebnisse“ zu identifizieren sowie die Akzeptanz des Modells unter der Lehrerschaft zu erhöhen (ebd.: 17). Im Rahmen des Inprax-Projekts in Schleswig-Holstein begleiten 39 ausgebildete Prozessbegleiter bzw. Moderatoren vorerst Grund- und Gemeinschaftsschulen in ihrer inklusiven Entwicklung und Vernetzung. Dabei werden Fragen zur Rolle der Moderatoren, zur Verantwortungsteilung mit Schulleitung und Steuergruppe, zu schulinternen Entwicklungsständen und der Bedeutung des Projekts geklärt (ebd.: 20f.).

Insgesamt zeigt sich eine hohe Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts sowie der wissenschaftlichen Begleitung bei „moderater positiver Lernentwicklung“, vorrangig bei Schüler/innenn mit Förderbedarf LES, sozialem Schulklima und hoher Zufriedenheit aller (Preuss-Lausitz 2014: 22). Zukunftsweisend aus Sicht der Autorin ist die Fülle der Forschungsdesiderate, die Preuss-Lausitz beschreibt. Dazu gehören heterogenitätsspezifische Fragestellungen (Förderschwerpunkte, Genderaspekte, Migrationshintergrund), Fächerbezug und Berufsorientierung, vor-, außer- und schulische Schnittstellen sowie exakte

Ressourcenermittlungen in interdisziplinärer Zusammenarbeit aller Kostenträger (vgl. ebd.: 11ff.). Weitere Forschungsdesiderate zeigen sich in der Thematisierung der anderen Aspekte von Heterogenität, z. B. der Genderspezifität und der Migrationshintergründe, von inklusiven Schnittstellen zur Frühförderung, der Berufsausbildung und der interdisziplinären Zusammenarbeit sowie in der inklusiven curricularen Fächerspezifität.

In Auswertung der aufgeführten Forschungsergebnisse wird ein Desiderat bezogen auf einen förderschwerpunkt- und schulartübergreifenden Überblick zu inklusiven Einstellungen und Rahmenbedingungen im sächsischen integrativen Bildungskontext deutlich. Für die eigene Forschungsfrage in Bezug auf die Einschätzung von Lehrkräften zur Umsetzung einer inklusiven Schule werden vor allem Haltungen zu inklusiven, wohnortnahen und barrierefreien Schulen, zum Umgang mit Heterogenität im Sinne von Individualisierung und Bedürfnisorientierung deutlich. Auch das soziale Miteinander und die Lernfreude im gemeinsamen Unterricht spielen eine Rolle. In der Betrachtung der Rahmenbedingungen werden eine flexible Schulorganisation, differenzierte Unterrichtsangebote mit offenen, kooperativen und individuellen Lernanteilen auf der Basis individueller Förderpläne und adaptierter Lehrpläne erwartet. Das setzt Teamarbeit, interdisziplinäre Zusammenarbeit und Vernetzung unter Nutzung von Unterstützungsangeboten voraus. Zusätzlich müssen Übergänge und deren Anschlussfähigkeit sowie wertschätzende Elternarbeit in den Blick genommen werden. Eine wesentliche Voraussetzung für gelingende inklusive Entwicklungen sind präventiv ausgegebene, dem Bedarf angemessene Ressourcen, die im personellen Bereich die kontinuierliche Professionalisierung der Lehrkräfte einschließt. Diese inklusiven Indikatoren werden im Schulartenvergleich mit Impulsen aus nationalen und internationalen Forschungen ergänzt.

2.5 Qualitätsmerkmale heutiger inklusiver Systeme

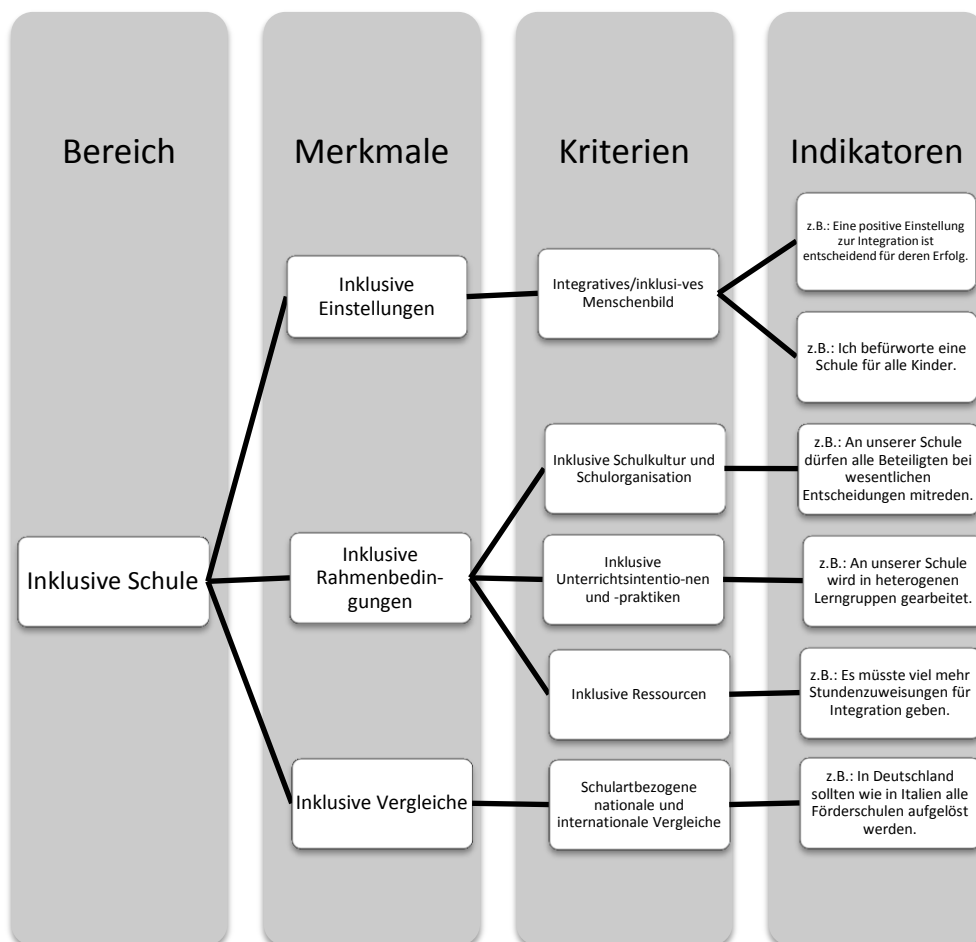
In Auswertung der Forschungsergebnisse werden u. a. positive Einstellungen der Lehrkräfte bezogen auf die Bereicherung durch Vielfalt, den Umgang mit Heterogenität im schulartübergreifenden Team Teaching, hohe individuelle Leistungsergebnisse im gemeinsamen Unterricht und die Notwendigkeit inklusiver Fortbildung bzw. passender Rahmenbedingungen deutlich. Schlussfolgernd daraus sind Überzeugungen zum Gelingen inklusiven Arbeitens, strukturelle und unterrichtsbezogene Kriterien sowie ausreichende

Ressourcen wesentliche Merkmale zur Sicherung der Qualität inklusiver Entwicklung. Im Folgenden sollen diese ausgewählten Qualitätsmerkmale auf der Basis theoretischer Impulse untersucht werden.

2.5.1 Theoriemodell

Zum Zeitpunkt der Untersuchungszusammenstellung existierte noch kein evidenzbasiertes Theoriemodell zur Erforschung der favorisierten inklusiven Qualitätsmerkmale. Daher wird ein eigener Versuch unternommen, aus den Forschungsergebnissen die favorisierten inklusiven Kriterien und Indikatoren in einer Übersicht zu regenerieren. Dazu gehören Menschenbilder im integrativen und inklusiven Kontext, Schulkultur und Schulorganisation, pädagogische Intentionen und Praktiken sowie Fortbildung und Ressourcen. Auch „best-practice-Beispiele“ aus nationalen und internationalen inklusiven Entwicklungen fließen in den Fragebogen ein.

Abbildung 1: Eigenes Theoriemodell zur Ableitung inklusiver Indikatoren



Weiterhin soll der international bekannte „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz 2003) zur theoretischen Untersetzung mit herangezogen werden. Forschungsbezogen kam dieser inzwischen an sieben Schulen in Sachsen/Anhalt als Selbstevaluationsinstrument im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung zum Einsatz (vgl. Boban & Hinz 2012). Dabei wurden positiven Erfahrungen u. a. bezüglich des Engagements aller sowie der Partizipation und Heterogenität registriert. Es gab Coachingangebote und ein gutes Gefühl im Index-Team. Hinderliches äußerte sich u. a. in zu hohem Tempo auf Kosten von Qualität und Nachhaltigkeit, in Reserviertheit des Kollegiums, in Frontalunterricht, Parallelarbeit von Index-Team und Steuergruppe sowie in ablehnender Haltung der Schulleitung (ebd.: 72). Als Planungs-, Reflexions- und Evaluationsinstrument für Prozesse der inklusiven Schulentwicklung und der internen Evaluation besitzt der Index drei Schlüsselkonzepte, die die Identifizierung von Barrieren, die Unterstützung von Vielfalt und den „Abbau institutioneller Diskriminierung“ beinhalten (Hinz 2008a: 46). Er wurde in 35 Sprachen übersetzt und „von 40 Ländern übernommen“. Damit beweist er eine „länder- und kulturübergreifende“ Akzeptanz und demonstriert „Praktikabilität“ (Booth 2008: 53).

Der Index entstand 2002 im Kontext des englischen Schulsystems aus einer Unzufriedenheit über den Leistungsdruck und die Fokussierung auf Bildungsergebnisse im Rahmen häufiger Inspektionen. Er beschreibt inklusive Schul-, nicht Schülerqualität und grenzt sich mit dem Konzept der Identifizierung von „Barrieren für Lernen und Partizipation“ vom dichotomen Konzept des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ab (Hinz 2008a: 48). Mit dem Versuch, einen wertebasierten Ansatz inklusiver Entwicklung in der Praxis aufzuzeigen, sollte gleichzeitig die Konzentration auf Aspekte der Vielfalt und Teilhabe unter Prüfung möglicher Ausgrenzung und Diskriminierung in den Einrichtungen gelenkt werden (vgl. Booth 2008, 67ff.). Mit Hilfe von drei Dimensionen, sechs Bereichen, 44 Indikatoren und mehr als 560 Fragen (Hinz 2011: 42; Hinz 2012: 6) werden im dialogischen Prozess Lern- und Teilhabeerfahrungen und Teilhabebarrrieren sowie deren Überwindung thematisiert. Fragebögen für verschiedene Zielgruppen unterstützen den mehrperspektivischen Blick auf Entwicklungsprioritäten und werden der Heterogenität der am Prozess Beteiligten gerecht. Es gilt, materielle und personelle Ressourcen sowie zusätzliche Unterstützung zu mobilisieren (vgl. Boban & Hinz 2003: 8). In den drei Dimensionen: inklusive Kulturen schaffen (A), inklusive Strukturen etablieren (B) und inklusive Praktiken entwickeln (C) werden folgende Merkmale und Kriterien identifiziert:

- A 1: Gemeinschaften bilden (u. a. durch ein Willkommen für jeden, respektvollen Umgang und wertschätzende Zusammenarbeit) mit sieben Indikatoren und 78 Fragen,
- A 2: Inklusive Werte verankern (u. a. durch gemeinsame Philosophie, hohe Erwartungen, Nicht-Diskriminierung, Aufdeckung von Lernbarrieren) mit sechs Indikatoren und 68 Fragen,
- B 1: Eine Schule für alle entwickeln (u. a. durch wohnortnahen, barrierefreien Zugang, Hilfe zur Eingewöhnung, Arbeit in differenzierten Lerngruppen) mit sechs Indikatoren und 54 Fragen,
- B 2: Unterstützung für Vielfalt organisieren (u. a. durch Gleichstellungsgebot, Unterstützung bei Koordinierungsaufgaben, Fortbildung, Abbau von Mobbing und Gewalt) mit neun Indikatoren und 109 Fragen, C 1: Lernarrangements organisieren (Vielfalt und Teilhabe, selbstständiges Lernen, leistungsförderliche Bewertung, Teamarbeit) mit elf Indikatoren und 154 Fragen,
- C 2: Ressourcen mobilisieren (u. a. durch Vielfalt als Chance, Potenzialausnutzung, Ressourcenentdeckung und gerechte Verteilung) (vgl. Boban & Hinz 2003: 17f.) mit fünf Indikatoren und 47 Fragen (ebd.: 50ff.).

Das Potenzial des Index liegt vor allem in der programmatischen „Verbindung von Schulentwicklung und Inklusion“ und der damit einhergehenden „inklusive Beschreibung von Schulqualität“ (Hinz 2004: 250). Insgesamt bewirkt er „Veränderungen, von denen alle SchülerInnen profitieren, beeinflusst Sichtweisen und steigert die Aufmerksamkeit für die realen Bedeutungen von Inklusion“ (Boban & Hinz 2003: 19). In diesem Prozess der gemeinsamen Planung und Reflexion werden alle Heterogenitätsaspekte mitgedacht. In der Erweiterung des Aktionsraums wurde 2006 der Index für Kindergärten und 2011 der Kommunale Index eingeführt.

In einer GEW-Befragung von 800 Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg wurde die Erwartung an eine bessere gemeinsame Erziehung mit 98 % und eine gute Lesbarkeit des „Index“ mit 51 % positiv zurückgemeldet (vgl. Eibeck & Kronz 2012: 231). 60 % der Befragten reflektierten ein großes und mittleres Interesse an der Arbeit mit dem Index. In 22 % aller Fälle wird er zur Reflexion genutzt, in ebenfalls 22 % zur Umstrukturierung der Einrichtung. Schlussfolgerungen wurden bezüglich einer leichteren Lesbarkeit, dem Anspruch auf grundlegende konzeptionelle Verankerung, der Forderung nach besseren Rahmenbedingungen und angemessener Finanzierung gezogen (vgl. ebd.: 231ff.) Derzeit

erfolgt die Überarbeitung zu einem zweiten Index für Inklusion, der den Steuerungsprozess von Veränderung auf Gemeinwesen und Politik ausdehnt und alle Bildungseinrichtungen einbezieht. Er setzt sich aus 70 Indikatoren und 1858 Fragen zusammen (vgl. Plathe 2014). Ergänzend dazu fasst Speck (2011: 47f.) als „wichtige Bedingungen“ im gemeinsamen Unterricht Folgendes zusammen: „integrationsförderliche Einstellungen und Kompetenzen“ der Lehrkräfte, „hinreichende Unterstützung durch die Elternschaft“, „akzeptanz- und unterstützungsbereite“ Schülerschaft ohne Behinderung, „verringerte Klassenstärken“, „zusätzliche Lehrpersonen“, einen allseitigen „barrierefreien Zugang“, „behindertenspezifische Lehr- und Lernmaterialien“, verfügbare „Therapien“, „gute Kooperation“ untereinander und eine „integrationsstarke Schulleitung“ (ebd.). Diese Fakten fließen als Indikatoren in den Fragebogen ein. Bezogen auf das Thema dieser Arbeit werden nun aus dem eigenen Theoriemodell heraus ideelle Merkmale als Vorstellungen, Einstellungen und Überzeugungen sowie strukturelle und ressourcenorientierte Merkmale als Rahmenbedingungen näher erörtert. Im Rahmen der ideellen Merkmale werden auf der Basis des zugrunde liegenden Menschenbildes die Akzeptanz von Vielfalt sowie die respektvolle und wertschätzende Zusammenarbeit entsprechend den inklusiven Werten als Impulse aus dem Index abgeleitet. Strukturelle Merkmale in Form von Schulkultur, Schulorganisation und Unterricht werden im Index durch respektvolle Kommunikation mit allen Beteiligten auf der Basis einer gemeinsamen Philosophie bezüglich Barrierefreiheit, Koordination, individuellem, kooperativem und selbstorganisiertem Lernen sowie Team-Teaching beschrieben. Die Mobilisierung von Ressourcen schließt fachkompetentes Personal, Unterstützungsangebote und die gerechte Verteilung präventiver Schulressourcen ein (vgl. Boban & Hinz 2003: 17). Auch diese Kriterien fließen in die Untersuchung ein.

2.5.2 Ideelle Merkmale als grundlegende Orientierung

„Menschen, seid menschlich; dies ist eure erste Pflicht! [...] Seid es gegen alle Stände, gegen jedes Alter, gegen alles, was dem Menschen nicht fremd ist“ (Feuser 1995: 136f.). Diese Forderung von Rousseau zielte schon damals auf die Einheit von *sozialer Gemeinschaft* und *subjektorientierter Erziehung und Bildung* aller Menschen im Rahmen eines demokratischen Prozesses (ebd. – kursiv im Original). „Inklusion fängt in den Köpfen (und Herzen)“ aller an und benötigt „Visionen, Strukturen und Kompetenzen“ (Werning 2010: 109). Inklusion als Haltungsfrage erklärt sich weiterhin über konzeptionelle Eckpfeiler, die sich aus der Analyse der englischsprachigen Literatur seit 1970 ergeben: Inklusion „fasst

Heterogenität [...] positiv auf“ und bezieht alle Aspekte von Heterogenität ein (Hinz 2012: 4). Orientierend an der Bürgerrechtsbewegung ringt sie um Vermeidung und Abbau jeglicher Formen gesellschaftlicher Marginalisierung und Diskriminierung. Aus dieser Haltung heraus wächst die Erkenntnis, dass die Schaffung homogenen Lerngruppen und einheitlicher Leistungsmaßstäbe fragwürdig ist. Die Akzeptanz von Vielfalt, die jegliche Art von Besonderheit einbezieht und über die alleinige Sicht auf Behinderung hinausgeht, hilft zur Überwindung von Kategorisierungen und Diskriminierungen durch die Fokussierung auf die unterschiedliche Individualität des Einzelnen (vgl. ebd.). Wenn ein gesellschaftlicher „Konsens einer gleichberechtigten Teilhabe aller Bürger an der Gesellschaft“ besteht, „können sich auch andere Einstellungen in Bezug zur Schule in einer solchen gesellschaftlichen Verfasstheit zeigen“ (Hofsäss 2010: 298).

„Zu Zeiten einer in erschreckendem Umfang tief im öffentlichen Bewusstsein verankerten reaktionären Praxis des Absonderns und Ausschließens“ (Jantzen 2012: 269) verlangt inklusives Engagement, diese Ausgrenzung und Diskriminierung zu bekämpfen und die Entwicklung jeglicher Besonderheiten zu fördern. Die Zeit der „völligen Negierung dieser weltweiten ökonomischen Ungleichverteilung und ihrer Folgen“ zeichnet sich durch eine hohe Quote an Armut und Behinderung, uneingeschränkten Waffenhandels und Völkermordes aus, der Inklusion als Zielstellung unrealistisch erscheinen lässt (ebd.). Inklusion als Vision einer Gesellschaft ist also ein langwieriger und aufwendiger Prozess der Veränderung, der mit der kritischen Betrachtung eigener Sichtweisen beginnt (vgl. Hinz 2012: 4).

Im Rahmen der Anhörung von 78 Jugendlichen mit Behinderungen aus 29 europäischen Ländern über persönliche Erfahrungen zur Integration bzw. Inklusion in Regelschulen am 17. September 2007 in Lissabon entstand als Hauptergebnis die „Lisbon Declaration – Young People's views on Inclusive Education“ (Erklärung von Lissabon – Der Blick junger Menschen auf inklusive Bildung). Bezogen auf die zu betrachtenden Merkmale heißt es u. a.: „dass die Einstellung der Lehrkräfte eine wichtige Rolle spielt. Sie sollten auf die besonderen Bedürfnisse sämtlicher Schüler/innen achten“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2008: 13). Die Erfragung individueller Bedürfnisse als erster möglicher Schritte in Richtung Inklusion wird neben der uneingeschränkten Akzeptanz von Vielfalt thematisiert. Das schon angesprochene Grundproblem zeigt sich auch hier: „Inklusive Schulbildung ist die beste Option, aber viele Schulen haben noch nicht die erforderlichen Ressourcen und das geeignete Personal dafür“ (ebd.: 14).

Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen leiten sich aus dem jeweiligen Menschenbild des Einzelnen ab. Dabei wird der Behinderte in den „menschenbildgenerierten Vorstellungen und Erwartungen“ erst als „behindert“ konstruiert, indem „Merkmale beobachtet, registriert und klassifiziert werden“, die im nächsten Schritt der Person als Eigenschaft zugeschrieben werden, „quasi ontologisiert, d. h. als ihre Natur biologisiert und als inneres Wesen der Person naturalisiert“ (Feuser 2012: 3). Die Entwicklung des Verstehens und der Bejahung von Andersartigkeit beginnt mit der Auseinandersetzung gegenüber möglicher Ablehnung aus verfestigten Einstellungen, Vorurteilen und nicht passgerechten Handlungsmustern heraus. Artikel 8 der BRK verlangt Bewusstseinsbildung als „staatliche Aufgabe“ (Lindmeier 2012: 76). „Bewusstseinsbildung nach außen“ beinhaltet Öffentlichkeitskampagnen in Zusammenarbeit mit Behindertenverbänden zur Information und Sensibilisierung der Gesellschaft. „Bewusstseinsbildung nach innen“ bedeutet die Realisierung der aktiven Teilhabe in allen Bereichen und Einrichtungen, einschließlich der Fortbildung der Lehrkräfte und möglicher Umstrukturierungen (ebd.: 77). Dabei gilt es, „das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderung zu fördern“ (ebd.). „Das Recht auf aktive Teilhabe und Inklusion am Leben in der Gemeinschaft“ schließt auch Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen ein. Ihnen muss lebenslang mit „Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Unterstützung und Anregung“ begegnet werden (vds 2011). Im Rahmen von gleicher Wertschätzung gilt es, ihnen „selbstwirksame und soziale Interaktionen“ zu ermöglichen und damit eine „selbstorganisierende, an subjektiver und persönlicher Sinn- und Bedeutungsfindung orientierte, wahrnehmende, denkende und handelnde Persönlichkeit“ zu entwickeln (ebd.) In „bedingungsloser Annahme“ und Gewährleistung der Würde soll ein „Höchstmaß an Gleichberechtigung“ realisiert werden (ebd.). Das verlangt Haltung und zeichnet sich im persönlichen Menschenbild ab. Daher sollen im Folgenden Menschenbildtheorien thematisiert werden.

Menschenbildtheorien

In der theoretischen Betrachtung gehören zu den ideellen Merkmalen eigene Einstellungen, Sichtweisen, Überzeugungen, Vorstellungen, Werte und Normen sowie Vorprägungen aus der Kindheit, die dem Menschen eine innere Richtschnur im Handeln geben. Diese ergeben ein Selbstbild, d. h. „das Bild jedes Individuums von sich selbst“ (Pallasch 1993: 73), das je nach Erfahrungen aus dem „Sozialisationsprozess“, der „Rückkopplung“ mit der Umwelt und der selektiven Auswahl durch Wahrnehmungsfilter zu Einstellungen

führt (ebd.). Die Summe an individuellem Wissen und Erfahrungen formt das eigene Menschenbild und festigt die dazugehörigen Einstellungen und Überzeugungen, u. a. auch die Einstellung zu Menschen mit Behinderungen, zum Gelingen integrativer Prozesse und zur Unterstützung der Umsetzung inklusiver Entwicklungen. Daher ist das Menschenbild des Einzelnen eine sehr wichtige Basis für integrative und inklusive Veränderungsprozesse. Da das Menschenbild „theoretischer Natur“ ist, wird erst durch „ihre Konkretion in Handlungen, Maßnahmen, Methoden oder Interventionstechniken“ deutlich, „welchem Normgefüge, welcher Theorie oder welchem theoretischen Verständnis sie folgen“ (ebd.). Es gibt verschiedene, meist dreigeteilte Beschreibungen eines Menschenbildes: Angefangen vom Urchristentum der Dreifaltigkeit von Gott-Vater, Sohn und Heiligem Geist als „Dreiklang von Leib, Seele und Geist“. Freud spricht entsprechend dem psychodynamischen Modell vom „Es“ als unbewusstem oder triebhaftem Anteil, vom „Ich“ als erlebter Selbstreflexion und vom „Über-Ich“ als anerzogenem Wertesystem (Glasl 1997: 25). Im Behaviorismus ist der Mensch durch „Reiz-Reaktionsmechanismen“ determiniert (Pallasch 2001: 29). Der eher materialistische Ansatz geht vom Menschen als „psychosozialem Wesen“ aus, der durch seine kulturelle und sozioökonomische Umgebung geformt wird (Glasl 1997: 25). Im Rahmen dieser Arbeit wird die Sicht auf den Menschen als bio-psycho-soziales Wesen favorisiert, der in der Manifestation seiner Körperlichkeit Interaktionen mit seiner Umwelt eingeht und dabei zu Erkenntnissen gelangt, die sein Verhalten bestimmen.

In der humanistischen Psychologie wird das Menschenbild in Verbindung von Selbst- und Fremdbild wie folgt erklärt: „Das Menschenbild ist die Gesamtheit der Annahmen und Überzeugungen, was der Mensch von Natur aus ist, wie er in seinem sozialen und materiellen Umfeld lebt und welche Werte und Ziele sein Leben hat oder haben sollte“ (Menschenbild 2014a). Es sind „allgemeine Vorstellungen vom Sinn des menschlichen Daseins, seinem Wert und von bestimmten Eigenschaften des Menschen“ (Menschenbild 2014b) als Handlungsgrundlage. Psychologisch betrachtet ist das Menschenbild eine „subjektive Theorie, die einen wesentlichen Teil der persönlichen Alltagstheorien und Weltanschauungen ausmacht“ (Menschenbild 2014a). Der Mensch korrespondiert interaktiv mit seiner Umwelt und der Natur, „strebt nach Wachstum und Selbstaktualisierung“ als aktiv Handelnder und repräsentiert sich in seiner „einzigartigen subjektiven Realität“ als psychophysisches Ganzes (Pallasch 2001: 29). Die Autopoiesis als „zirkuläre Organisationsform von Systemen“ ermöglicht es dem Menschen, sich „selbst-rückbezüglich“ entsprechend den täglichen Anforderungen strukturell zu verändern (ebd.: 32).

Modelle solcher humanistischen Weltbilder oder philosophischer Systeme sind beispielsweise die „Pansophie“ von Jan Amos Comenius, der glaubte, „dass er alles Wissen, Philosophie, Theologie, Geografie und Geschichte, in ein Wissenssystem integrieren könnte“, das als System die Basis „für eine neue Bildung des Menschen auf dem Weg zu Frieden und Brüderlichkeit“ bieten könnte (Hofsäss 2007: 64). Die dieser Sichtweise naheliegende „**Holistische Philosophie**“ mit ihrem ganzheitlichen Ansatz zielt auf „eine Balance von individuellem und partizipatorischem Lernen“ im demokratischen Kontext (ebd.: 65). Dies umfasst alle Aspekte kindlicher Entwicklung im Prozess der Bildung und Erziehung wie:

- die physische Gesundheit unter Kenntnis des Funktionierens unseres Körpers,
- die mentale Gesundheit, die den Wissens- und Informationserwerb zur Ableitung lebenswichtiger Entscheidungen beinhaltet,
- die emotionale Gesundheit, die uns zur Reflexion und Mitteilung eigener Befindlichkeiten befähigt,
- die soziale Gesundheit, die die beziehungsfördernde Interaktion beinhaltet,
- die Gesundheit der Persönlichkeit, die zur Selbsterfüllung, Werteentscheidung und zur optimalen sowie zielgerichteten Entwicklung führt und
- die spirituelle Gesundheit, die Kern unserer Existenz ist und alle genannten Bereiche zusammenführt (vgl. ebd.: 66f.).

Holistische Prinzipien gleichen denen inklusiver Ausrichtung sehr stark, indem sie jeden Lernenden als einzigartig betrachten, den Schüler/innenn vertrauen und einen „Geist der Zusammenarbeit“ in der Lerngemeinschaft schaffen (ebd.: 65). Schüler/innen sollen sich als „Eigentümer ihrer Schule“ fühlen. Das Lernen findet in einer „angenehmen Umgebung“ statt und soll sich auf „konkrete Lebenserfahrungen“ beziehen. Genutzt werden „moderne Methoden des Wissenserwerbs“ (ebd.). Wissen wird entdeckt, erlangt und angewendet.

Das „**humanistisches Menschenbild**“ bezieht sich auf die Einheit von Körper, Seele und Geist. Im Gegensatz zur christlichen Ideologie geht es nicht von einer göttlichen Schöpfung, sondern von einer „biologischen Evaluation“ aus (Humanistisches Menschenbild 2014). Dabei ist sich der Mensch durch geistige Aktivitäten „seiner selbst bewusst“ und entscheidet relativ frei (ebd.). „Ein humanistisches Menschenbild sieht in jedem Menschen eine eigenständige, in sich wertvolle Persönlichkeit und respektiert die Verschiedenartigkeit verschiedener Menschen“ (ebd.). Unter Forschungsperspektive steht die „Aufklärung

der subjektiven Bedingungen, die für die Herausbildung der jeweiligen Individualität verantwortlich sind“ im Mittelpunkt (Beck & Krapp 2001: 66). Nach Bandura zeigt sich die Bewusstheit eigener Selbstwirksamkeit durch eine „*positive Auffassung der eigenen Handlungskompetenz*“ (Wildfeuer 2006: 15 – kursiv im Original). Dabei ist der Mensch als soziales und dialogisches Wesen in seiner Individualität einmalig. Der Mensch verfügt über die Fähigkeit zum Denken und Fühlen und entfaltet seine grundlegenden Potenzen in Beziehungen. Er entscheidet über sein Leben und kann Entscheidungen auch ändern. Der Mensch ist zur Autonomie fähig (Sell 2004: 28). Bezogen auf die Ansätze der **Humanistischen Pädagogik** erfolgt eine „konsequente Bezugnahme auf das Lernsubjekt“, d. h. es wird an Interessen und Erfahrungen angeknüpft. Die Bewusstseinsförderung geschieht über Aufmerksamkeitslenkung und Selbstwahrnehmung. Zwischenmenschlichkeit und Eigenverantwortung im Handeln werden z. B. im Rahmen von sozialer Integration gefördert. Damit entsteht sinnhaftes Lernen (Pallasch 2001: 31). Jedes Subjekt ist Akteur seines eigenen Lernprozesses in der Interaktion mit seiner Umgebung. Menschen mit Behinderungen haben genauso individuelle Wahrnehmungen und Erfahrungen, die zu Erkenntnissen „interner Wahrheiten“ führen (Moser & Sasse 2008: 92f.). Sie benötigen die reale Auseinandersetzung im gemeinsamen Unterricht zur vollständigen Wirklichkeitskonstruktion. Soziologisch-systemtheoretisch gesehen wird Behinderung erst „in der Kommunikation erzeugt und in der pädagogischen Praxis (mit) hervorgebracht“ (ebd.: 99).

Entsprechend dem humanistischen Ansatz bedeutet ein „**integratives Menschenbild**“, dass der Mensch eine positive Haltung zu Menschen mit Behinderung entwickelt, ihn gleichberechtigt behandelt und schützt sowie seine Potenziale fördert. Im gemeinsamen Kontext mit Menschen ohne Behinderung steht das soziale Miteinander im Fokus. Im Umkehrschluss bedeutet es, dass sich in einem Schulsystem, das an Scheinhomogenisierung und genormter Gleichheit als separierender Struktur festhält, soziale Muster einzig aus dem Vergleich von Leistungen ergeben und die Individualisierung des Einzelnen mit der Chance auf eine optimale Entwicklung seiner Persönlichkeit keine Möglichkeit hat. Im Vordergrund stehen dann Konkurrenzdenken und die Durchsetzung des Stärkeren. Die Gestaltung von Interaktions- und Beziehungsprozessen ist oft an belastende Emotionen im „Wahrnehmen und Erleben von Behinderung“ gebunden. Dies führt unbewusst zu „Abwehr- und Sicherungstendenzen“, die aus aktivierten Einstellungen und Bewertungen resultieren (Biewer & Datler 2011: 462). In diesen dynamischen Mikroprozessen liegt jedoch auch eine Chance der Neubewertung eigener Einstellungen und Sichtweisen auf Behinderung, die gleichberechtigte Teilhabe und Anerkennung der Betroffenen erst ermöglichen.

Um die unterschiedlichen Perspektiven sinnvoll in Lernprozesse einzubinden, müssen sie erst einmal ins Bewusstsein gebracht werden.

Ein **Menschenbild im inklusiven Kontext** ermöglicht individuelle Sichtweisen jedes Kindes und jedes Jugendlichen mit Behinderung auf die real existierende Welt. Die Vielfalt wird herausgefordert und als Bereicherung erfahren. Im Rahmen einer wohnortnahen inklusiven Schulkultur erlebt der Einzelne seine ideelle Anerkennung in Form einer Willkommenskultur und eines wertschätzenden Umgangs miteinander auf Augenhöhe. Diese Forderung nach Teilhabe und Selbstbestimmung des Menschen mit Behinderung ist ein wesentlicher Punkt in der BRK. Mit Hilfe eines Unterstützungssystems (persönliches Budget, persönliche Assistenz usw.) können auch Menschen mit Behinderung eine höchstmögliche Lebensqualität erreichen. Im inklusiven Kontext begreifen sie sich als einzigartig, bringen ihre Stärken in das System ein und sind vollständig anerkannt. Jeder Mensch lernt als soziales Wesen in der Interaktion mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen. Wenn der Mensch mit Behinderung im inklusiven Schulsystem die Chance der Auseinandersetzung mit Altersgenossen und gleichen Lerngegenständen bekommt, hat er eine viel größere Möglichkeit des eigenen dynamischen Wachstums seiner Persönlichkeit, als in separaten Strukturen mit besonderen Schutzleistungen.

Zur Unterbrechung des integrativen bzw. inklusiven Menschenbildes werden im Folgenden fördernde und hemmende Argumente aufgeführt. Dabei vertreten die Integrationsbefürworter folgende Ansichten:

- „Kinder lernen von Kindern.
- Kinder können gute Lehrmeister sein.
- Gemeinsames Lernen ermöglicht allen Kindern, Kompetenz im Umgang mit allen Kindern zu erwerben.
- Gemeinsames Lernen erleichtert das Zusammenleben von Behinderten und Nichtbehinderten.
- Gemeinsames Lernen lässt soziale Isolation und Entfremdung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten gar nicht erst entstehen.
- Beim gemeinsamen Lernen werden alle Kinder gefördert, auch leistungsmäßig.
- Gemeinschaft kann man nicht durch Trennung bzw. Aussonderung erreichen.
- Es gibt keine sachlichen Argumente gegen das gemeinsame Lernen aller Kinder.
- Ob Integration zugelassen wird, hängt allein vom Menschenbild ab.

- Die Integration Behinderter ist eine humane und gesellschaftspolitische Aufgabe.
- „Gemeinsames Lernen eröffnet die Chance zu mehr Menschlichkeit“ (Schnell 2003: 62).

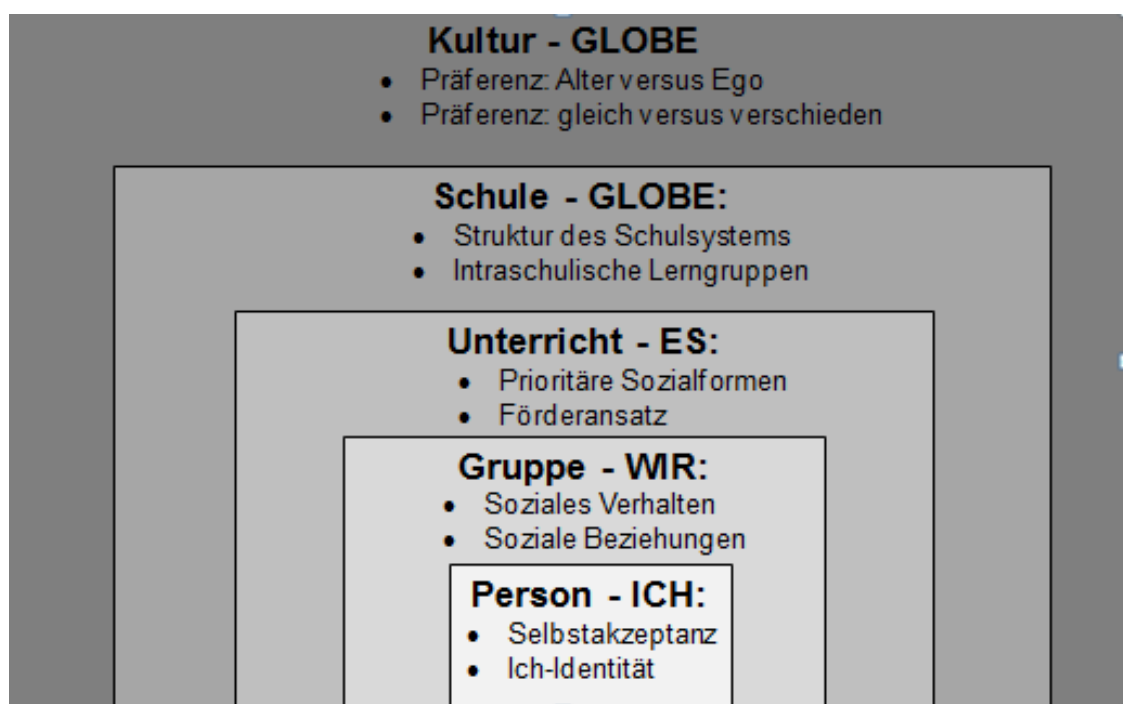
Diese Argumentationen auf dem Hintergrund individueller Menschenbilder und Weltansichten repräsentieren ebenso wie die sich jetzt anschließenden Gegenargumente die ambivalenten Sichtweisen auf gemeinsames Lernen in unserer Gesellschaft: Eltern sollen sich zu ihrem behinderten Kind bekennen.

- Eltern wünschen den Besuch der Regelschule für ihr Kind, weil sie die Behinderung des Kindes nicht annehmen können.
- Schulische Integration behinderter Kinder gefährdet das Sonderschulwesen.
- Schulische Integration verursacht zu hohe Kosten.
- Der Anspruch aller Kinder auf eine ihrer Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung wird durch gemeinsames Lernen nicht eingelöst, sondern sogar gestört.
- Das gegliederte Schulwesen hat sich bewährt.
- Die Erfolge gemeinsamen Lernens sind nicht bewiesen.
- Beim gemeinsamen Lernen werden behinderte Kinder zum ‚Lerngegenstand‘ für die nicht behinderten.
- Soziale Integration kann nur unter vergleichbaren Partnern stattfinden.
- Gesellschaftliche Integration findet in einer späteren Lebensphase statt. Sie muss durch eine behinderungsspezifische Bildung und Ausbildung vorbereitet werden.
- Eltern für gemeinsames Lernen wollen nur soziale Integration und vernachlässigen die Bedeutung spezieller Förderung.
- Soziale Integration und behinderungsspezifische Förderung schließen sich gegenseitig aus“ (Schnell 2003: 62f.).

In der Weiterführung der unterschiedlichen Positionierungen zu Integration sind die verschiedenen Ebenen von Belang, in denen inklusive Kriterien zur Wirkung kommen. Als anschauliches Beispiel bietet sich dafür ein theoretisches Konstrukt der Grundstrukturen inklusiver Pädagogik nach Hinz (1993) an. Hier werden die Elemente der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohen (1912 bis 2010) in fünf Ebenen zugeordnet. Danach

betrifft das ICH des TZI im inklusiven Kontext die Person in ihrer Selbstakzeptanz und Ich-Identität. Das WIR ist inklusiv die Gruppe mit ihrem sozialen Verhalten und den Beziehungen. Das ES betrifft den Unterricht, der primäre Sozialformen und den Förderansatz in sich vereint. Dem folgt das GLOBE, einerseits in der Ebene der Schulorganisation, andererseits in der Ebene der Schulkultur. Schule umfasst dabei Systemstruktur und intraschulische Lerngruppen. Die Kultur setzt sich aus der Gegenüberstellungen von Alter und Ego sowie von gleich und verschieden zusammen. Als Übersicht stellt sich dieser Zusammenhang wie folgt dar (Hinz 1993, zit. n. Wocken 2013: 180).

Abbildung 2: Grundstrukturen inklusiver Pädagogik in inhaltlichen Ebenen und Wertequadranten



In diesem inklusiven Modell lernt die Person bzw. das Individuum eingebunden in den sozialen Kontext einer Gruppe in kooperativer und individualisierter Form im Unterricht. Die Gestaltung des Unterrichts ist abhängig von der Struktur und der Lerngruppengestaltung, die wiederum von kulturellen Rahmenbedingungen bzw. gesellschaftlichen Normen beeinflusst werden. So kann der Mensch sein individuelles Bild von der Welt entwickeln.

Wesentliche Grundlage in der Entwicklung eines Menschenbildes sind die zu Grunde liegenden „**subjektiven Theorien**“ als philosophische Dimension einer Wirklichkeitskonstruktion. Beeinflusst u. a. durch Psychologie, Neurobiologie, Kybernetik und Soziologie

wird in der Systemtheorie die Frage, „wie Lebewesen bzw. Organismen überleben, wie sie sich dabei im Austausch mit ihren Umwelten verhalten und wie sie dadurch Ordnungen erzeugen“ (Moser & Sasse 2008: 89), geklärt. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien, die aus einer systematischen Forschung auf der Grundlage von professionellen Standards entwickelt werden und den Anspruch auf „Objektivität“ erheben, entstehen subjektive Theorien im Laufe individueller Lebensbiographien „durch persönliche Erfahrungen und durch in praktischer Belehrung aufgebaute[m] Wissen“ (Beck & Krapp 2001, zit. n. Subjektive Theorie 2011) eher „unbewusst und unkontrolliert“ (Beck & Krapp 2001: 54). Sie haben einen „psychischen Status“ und stellen den Kernbestand unseres „Weltwissens“ dar. Sie bestimmen das Handeln, erklären das Verhalten und ähneln mentalen Modellen. Ihr „Geltungsumfang“ ist schwer abschätzbar (ebd.).

In der Systemtheorie nach Humberto R. Maturana (* 1928) und Francisco J. Varela (1946 bis 2001) existiert neben dem Radikalen Konstruktivismus, der die Erkenntnis objektiver Realität durch den Menschen vollständig negiert, der Erlanger und dem Interaktionistischen Konstruktivismus der **Subjektive Konstruktivismus** (vgl. Konstruktivismus 2012: 1). Als philosophische Strömung des 20. Jahrhunderts geht er davon aus, dass „ein erkannter Gegenstand vom Betrachter selbst durch den Vorgang des Erkennens *konstruiert* wird“ (Konstruktivismus 2012: 1 – kursiv im Original). Dabei erzeugt eine Person „anhand von Sinneseindrücken eine subjektive Realität [...], die in starkem Maße von der individuellen Prägung des Individuums abhängig ist“ (Konstruktivismus 2013: 1). In der Betrachtung der Prozesse durch „Wie?“-Fragen orientiert man sich an den Beobachtern in ihrer Differenz und Pluralität und verabschiedet sich von „absoluten Wahrheitsvorstellungen“ (ebd.). Die „konstruktivistische Perspektive“ des Individuums ist „strukturdeterminiert“, d. h. von der internen Personenstruktur bestimmt, „selbstreferentiell“, d. h. in „funktionaler Beziehungsstruktur“ im Austausch mit der Umwelt zur Veränderung von „Wirklichkeitskonstruktionen“, und „nicht-trivial“, d. h. komplex (Werning 1998: 39f.). Im Zulassen von Vielfalt wird das Dialogklima im Kontext Schule gefördert (vgl. ebd.). Damit konstruiert sich der Mensch seine subjektive Welt selbst und kommuniziert zur Schaffung sozialer Konstruktionen von „gemeinsamer Wirklichkeit“ über Sprache. Das eigene Handeln ist sinnstiftend und Lernen mit dem Fokus auf Veränderung geschieht über Störungen und Irritationen (Perturbationen) im Rahmen der Selbstorganisation (Autopoiese) (Ortland 2005: 16). Mit Blick auf diesen kommunikativen Austausch ist Behinderung „der nicht gelungene Umgang mit Verschiedenheit“ (ebd.: 17).

Lerntheoretisch konstruiert die Schülerin bzw. der Schüler seine individuell geprägte subjektive Realität. In der dialogischen Interaktion mit seiner Umgebung entsteht aus eigener Lernperspektive, motiviert und selbstorganisiert die subjektive Wirklichkeit (Stangl 2011: 1). Dabei muss auf die „Illusion des Aneignungs- und Abbildungs-Lernens“ sowie den „Instruktionismus“ verzichtet werden (ebd.). In diesem lerntheoretischen Kontext erfolgt menschliche Wirklichkeitsbildung nach Jean Piaget im Wechsel von „Assimilation und Akkomodation“. Konstruktiv wirksamer Unterricht nach Lew S. Wygotsky (1896 bis 1934) als Begründer der Kulturhistorischen Schule setzt im Rahmen der kulturellen Lernumgebung an der „Zone der nächsten Entwicklung“ an. Im reformpädagogischen Konstruktivismus von John Dewey (1859 bis 1952) spielen „Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung“ eine große Rolle. Jerome S. Bruner (*1915) legt Wert auf „soziale Interaktionen“ und „historisch-kulturelle Dimensionen“ (ebd.).

Aus dieser lerntheoretischen Erkenntnis heraus werden im inklusiven Kontext Einstellungen der Lehrkräfte benötigt, die die subjektiven Sichtweisen der Lernenden akzeptieren und sinnvoll in den individuellen Lernsettings aufheben. In der zu Grunde liegenden Annahme, „dass jeder Mensch in seiner einzigartigen Welt lebt, jeder anders wahrnimmt, denkt, fühlt, handelt und lernt, können wir nicht umhin, einander in unseren je einmaligen Welten zu würdigen und uns zu verständigen“ (Pallasch 2001: 34). Daraus ergeben sich die „Selbstkonzepte“, die eigene christliche, humanistische und demokratische Einstellungen und Werte reflektieren. Die Veranschaulichung erfolgt in Form einer individuellen Landkarte als Bild der subjektiven Reflexion und Verarbeitung der objektiven Realität. Über die Sinne werden die Reize der Umgebung aufgenommen, durchlaufen im Gehirn eine Filterung nach subjektiv wahrgenommenen wesentlichen und unwesentlichen Inhalten mit dem Ziel der Aktualisierung und vernetzten Verknüpfung mit bisherigen Erfahrungen. Das Ergebnis dieser Reizverarbeitung äußert sich in versprachlichten Denkinhalten oder Handlungsimpulsen. Dabei spielen folgende Wahrnehmungsfilter eine Rolle:

- Biographischer Filter (Lebenserfahrungen, Überzeugungen, Erwartungen, Glaubenssätze, Erziehung, Normen, Werte),
- Soziokultureller Filter (Herkunft, gesellschaftliche Schicht, Kulturkreis, Traditionen, Prekariat bzw. „bildungsferne“ Familien, Migration, Zwei-Klassen-Gesellschaft),
- Kognitiver Filter (Bildungsstand, Wissensspektrum, Ausbildung, Interessen, geistige Voraussetzungen),

- Physiologischer Filter (körperliche Voraussetzungen, angeborene körperliche und geistige Fähigkeiten, dominante Wahrnehmungskanäle, Lerntyp, Ausdauer, Antriebskräfte),
- Emotionaler Filter (psychische Repräsentanz, Gefühle, Bedürfnisse, Stimmungen, sinnliche Wahrnehmung, Beziehungserfahrungen) (Leipelt 2007: 4).

In der Rekonstruktion der subjektiven Wahrheitskonstrukte anhand dieser Filter wird noch einmal verdeutlicht, wie sich die Verschiedenheit der Sichtweisen des Einzelnen ergibt. Es gibt kein „falsch“ oder „richtig“, „Gewinner“ oder „Verlierer“ (Pallasch 2001: 34). Fehlende Erfahrung kann sich in fehlender Toleranz bzw. Akzeptanz äußern und zu Vorurteilen, Stigmatismen und Etikettierungen führen.

Vorurteile, Stereotype, Kategorisierung, Etikettierung und Stigmatismen

„Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen [sind] zu bekämpfen“ (Lindmeier 2012: 76). In dem Zusammenhang sind **Vorurteile** „alogisch, erfahrungsgemäß nicht hinlänglich abgesicherte Verallgemeinerungen von großer zeitlicher Stabilität gegenüber Personen, Gruppen und Objekten. Sie entwickeln sich als ‚Voraus-Urteile‘ und ‚vorläufige Urteile‘, die sich manifestieren und negative wie positive Bewertungsdimensionen beinhalten können“ (Leipelt 2007: 5). Nach Allport (1971) ist ein Vorurteil ein „zustimmendes oder ablehnendes Gefühl gegenüber einer Person oder Sache, das der tatsächlichen Erfahrung vorausgeht“ (Iser 2006: 29). Aus psychologischer Sicht ist ein Vorurteil ein „vorab wertendes Urteil, das eine Handlung leitet und *in diesem Sinne* endgültig ist“ (Vorurteil 2014 – kursiv im Original). Daraus resultieren Einstellungen u. a. „gegenüber Gruppen, mit negativen affektiven (Feindseligkeiten), kognitiven (Stereotypen) und Verhaltenskomponenten (Diskriminierung)“ (ebd.). Sie sind „Teilklassen sozialer Einstellungen“, relativ änderungsresistent und weisen auf eine gestörte Beziehung hin (Schlömilch 2012: 4).

Ihrer Entstehung nach trifft man ethnische Vorurteile gemäß der Theorie der autoritären Persönlichkeit von Theodor W. Adorno (1903 bis 1969) bei minoritätenfeindlichen Charaktertypen an, die nach Güttler „somasochistisch, analfixiert, destruktiv, rigide, aggressiv, ängstlich, wenig anpassungsfähig und zwanghaft“ sind (Schlömilch 2012: 10f.). Ihr Sozialisationsmilieu bevorzugt Kontrolle, Macht, Gewalt und starke Normorientierung (ebd.). In der Konfliktbearbeitung sind sie eher unflexibel und passiv. Vorurteile zwischen Gruppen

sind nach der Theorie des realistischen Gruppenkonflikts nach C. W. Sherif aus Wettbewerbs- und Konkurrenzsituationen entstanden und thematisieren Macht, Werte und knappe Ressourcen (vgl. ebd.). Die Theorie der sozialen Identität nach H. Tajfel besagt, dass „aus sozialen Vergleichsprozessen“ heraus sehr schnell eine „Unterscheidung von den Fremdgruppen“ durch „Betonung der Unterschiede“ passiert (ebd.: 13).

Im Prozess der Vorurteilsbildung kann die Urteilsfähigkeit eingeschränkt oder fehlerhaft sein. Es kommt zur Typisierung von Menschen im Sinne von „Schubladen“ anstatt zur „Charakterisierung des Individuums“ (Schlömlich 2012: 7). Durch „Wahrnehmungsverzerrung, selektive Aufmerksamkeit und Vermeidungstendenzen“ erfolgen Bewertungen nach Sympathie und Antipathie (ebd.). Ebenso können Akzentuierungen und Übergeneralisierungen zu „vorschnellen fehlerhaften Verallgemeinerungen“ führen (ebd.). Weitere Folgen von Vorurteilen können nach der Allport-Skala (1954) Verleumdungen, Kontaktmeidungen, Diskriminierungen bis hin zu körperlicher Gewalt und Vernichtung wie zu Zeiten des Hitlerfaschismus führen (Vorurteil 2014). Kollektive Vorurteile sind „Ergebnis historisch gewachsener Interpretationsmuster“ und sind nach Einstein: „schwerer zu spalten als ein Atom“ (ebd.). Negative Vorurteile stellen sich als stereotype Überzeugungen dar, legitimieren Ungerechtigkeiten und führen zu Intoleranz und sozialer Diskriminierung (vgl. ebd.).

Die Überwindung bzw. der Abbau von Vorurteilen ist ein langwieriger Prozess des Aufbrechens von Konditionierungen durch Schaffung von Beziehungen und Interaktionen. Dabei helfen die „wechselseitige Abhängigkeit der Beteiligten, gemeinsame Ziele“, Statusgleichheit, ein freundlicher Rahmen für das Treffen „mehrerer Mitglieder der Fremdgruppe und Gleichberechtigung als soziale Norm“ (Vorurteil 2014). Vorurteilsbewusstheit kann durch „Diversity-Training“ erreicht werden (ebd.). Im Rahmen von „Kooperation und Interdependenz“ können mithilfe von „Empathie, Multiperspektivität und Toleranz“ positive Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Kultur und Religion hergestellt werden (Schlömlich 2012: 19). Zur Vermeidung von Konkurrenz, Neid und Versagensängsten sollte im Unterricht die Lern- und Leistungskultur nach „kriterialer und individueller Bezugsnorm“ angelegt sein, viele Interaktionsmöglichkeiten im Rahmen kooperativen Lernens beinhalten und damit „Altruismus, Hilfsbereitschaft und Teambewusstheit“ fördern (ebd.: 17). Die Thematisierung von Konflikten sozialer Diskriminierung in Verbindung mit Information und Wissensvermittlung ermöglicht den Abbau von Stereotypen und den Aufbau eines kooperativen und konstruktiven gemeinsamen Schaffens (vgl. ebd.).

Vorurteile als Einstellungen unterscheiden sich von **Stereotypen** als Überzeugungen bzw. „Attributen von Kategorien“ (Iser 2006: 37). Damit sind Stereotype „generalisierte Überzeugungen“ bzw. „Rechtfertigungen für negative Einstellungen gegenüber einer bestimmten Gruppe“ (ebd.: 35). Sie weisen „intergruppale Phänomene“ auf (ebd.: 37) und orientieren sich an Kategorien. Sie sind „Überzeugungen von Charaktereigenschaften einer Kategorie“ (ebd.: 36). Man kann sie auch als „kognitive Komponente des Vorurteils“ bezeichnen (Schlömlich 2012: 5). Nach A. Thomas (2006) haben Stereotype sechs Funktionen: Sie dienen zur Orientierung in der komplexen Welt, zur schnellen Anpassung an die Lebensbedingungen mit sozialer Belohnung bei Übernahme vorherrschender „Meinungen, Wert- und Normvorstellungen“, zur Abwehr im Rahmen sozialer Vergleichsprozesse, zur Selbstdarstellung, zur Abgrenzung und Identitätsfindung und als Steuerungs- und Rechtfertigungsfunktion (ebd.: 6f.).

Kategorien stehen also in engem Zusammenhang mit Stereotypen und steuern den Wahrnehmungsprozess (vgl. Iser 2006: 34). Neben den sozialen und emotionalen Ursachen für Vorurteile existieren auch kognitive Ursachen, die sich in Form der **Kategorisierung** äußern. Diese verhilft den Menschen zur „Komplexitätsreduzierung“ (ebd.). Die von der Weltgesundheitsorganisation erstellte „Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“ (ICD-10) verhilft dem Menschen mit Behinderung zur rechtlich einforderbaren ressourcenbezogenen Unterstützung, führt aber gleichzeitig durch die Kategorisierung zur Etikettierung im Sinne von „krank“ bzw. „nicht gleichwertig“. Im Rahmen einer Kategorisierung werden Personen unter Absehung von ihren besonderen Eigenschaften, Interessen und Verdiensten auf bloße Vertreter einer Kategorie reduziert. Kategorien und allgemeine Bewertungen führen zu Benachteiligung und Diskriminierung im gesellschaftlichen Kontext.

Bei der **Etikettierung** werden dabei bestimmte Begriffe, Gruppen und Sachverhalte mit positiven oder negativen Assoziationen verbunden. Eine Etikettierung in diesem Sinn führt leicht zu einer Vereinfachung von komplexeren Hintergründen und zur Vorurteilsbildung. Der Prozess verläuft über die Wahrnehmung eines abweichenden Merkmals einer Person, die als Störung der Funktion zentraler gesellschaftlicher Einrichtungen wie z. B. der Schule gewertet wird. Infolge dessen wird der Person nach der Störung ein „theoretisch konstruiertes abweichendes Merkmal“ zugeschrieben, dass zur Bezeichnung „Behinderung“ führt (Haeberlin 1978: 726).

Ein weiteres Phänomen tritt im Zusammenhang mit ideellen Merkmalen bezogen auf integrative bzw. inklusive Bemühungen auf: Das sind **Stigmatismen**, quasi verfestigte Vorurteile. Der Begriff „Stigma“ kommt aus dem Griechischen und bedeutet: „von einem scharfen Instrument gezeichnet, Wundmal“, ab dem 15. Jahrhundert bekam es noch die Bedeutung des „Schandmals“ (Duden 2006: 971). Ein Stigma entsteht, wenn sich eine Person durch ein Merkmal „innerhalb einer Kategorie von vergleichbaren Personen stark unterscheidet“ und das „Merkmal der Person in bestimmten Interaktionen wiederholt von anderen Personen als abweichendes Attribut zugeschrieben wird“ (Haeberlin 1978: 727). Das „Merkmal ‚Behinderung‘ ist von vornherein durch die Reaktion des gesellschaftlichen Apparats (z. B. Einweisung in eine spezielle Institution) als abweichendes Merkmal, und damit als Stigma definiert“ (ebd.: 728). Daher entwickeln Menschen mit Behinderung Verhaltensstrategien zum Verbergen des Stigmas oder reagieren mit „Aggression, Unterwürfigkeit [und] Zynismus“ (ebd.: 727).

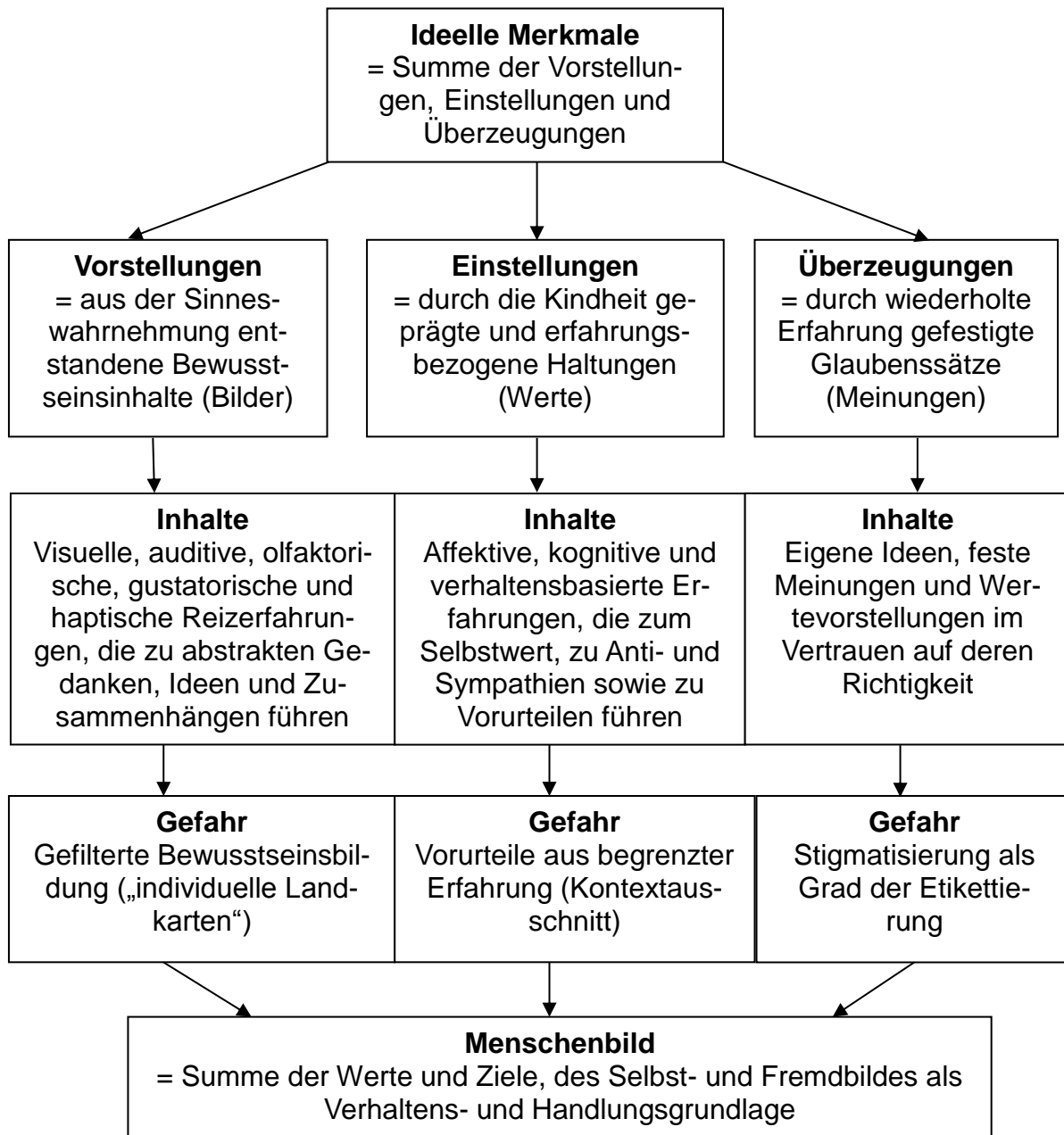
Stigmatismen entstehen in Stufenform durch immer größere Verallgemeinerungen und Vereinfachungen, die zur verbalen Eskalation führen und den Betroffenen in seinem Selbstbild verletzen. Die binäre Konstruktion erfolgt dabei nach Haubl (2014) in sieben Schritten: Als erstes wird in behinderte und nicht behinderte Menschen unterschieden. Dann erfolgt die Spaltung, indem behinderte Menschen als „anders“ als nicht behinderte Menschen bezeichnet werden. Dem folgt die Polarisierung im Sinne von der Unvereinbarkeit dieses Andersseins von behinderten Menschen mit nicht behinderten Menschen. Der vierte Schritt ist die Abwertung, indem behinderte Menschen als „weniger wert“ bezeichnet werden. Im Sinne der Rationalisierung wird im fünften Schritt diese Wertung mit geringerer Leistungsstärke begründet. Schritt sechs der Generalisierung spricht von „allen behinderten Menschen“, die anders sind. Es gipfelt im siebenten Schritt in der Typisierung: „Wie immer sich der Mensch verhält, er verhält sich so, weil er entweder behindert oder nicht-behindert ist“ (ebd.: 3).

Zusammenfassend entstehen in der wertenden Reaktion auf Personen und Umgebung **Einstellungen** als „subjektive Theorien“ des Menschen gegenüber „Einstellungsobjekten“ als „relativ beständige Bezugssysteme“ (Schlömlich 2012: 3). Nach dem Dreikomponentenansatz von Rosenberg & Hovland (1960) sind Einstellungen kognitiv als Annahmen und Überzeugungen, Glauben, Meinungen und Urteile, affektiv als Gefühle, Bewertungen und Emotionen sowie konativ bzw. behavioral als Verhaltensweisen und Handlungsbereitschaft

darzustellen (ebd.). Sie umfassen Sympathien, Antipathien, Vorurteile sowie den Selbstwert und beeinflussen das Handeln. Allport definiert Einstellungen als „mentalen und neuronalen Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist und einen steuernden Einfluss ausübt auf die Reaktionen des Individuums gegenüber allen Situationen und Objekten, mit denen dieses Individuum eine Beziehung eingeht“ (Einstellungen 2014). Dagegen sind **Überzeugungen** Glaubenssätze, d. h. Aussagen, „von deren Richtigkeit man überzeugt ist“ (ebd.). Überzeugungen entstehen aus eigener „eindeutiger Beobachtung“ oder durch Übernahme von anderen Menschen. Vorurteile und Stigmatismen sind vereinfachte oder übergeneralisierte Einstellungen bzw. Überzeugungen, die zu Störungen in der Interaktion führen und diskriminierende Anteile aufweisen.

Als Schlussfolgerung aus den Erkenntnissen der Vorurteils- und Stigmabildung ergeben sich Handlungsempfehlungen, die Subjektivität der menschlichen Wahrnehmung wirklich zu erkennen, andere Personen und Meinungen zu akzeptieren und zu tolerieren, ohne zu interpretieren oder zu bewerten. In der Verinnerlichung dieser Sichtweise liegt die Chance der gleichberechtigten Teilhabe der verschiedenen Menschengruppen durch gegenseitige Achtung auf Augenhöhe, differenzierte Sicht auf die Besonderheit des Einzelnen und die Einbeziehung dessen Gaben zum Wohle der Gesamtheit der Gesellschaft. Da sich diese Sicht nicht automatisch bei allen Menschen einstellt, muss per Recht und Gesetzlichkeit dieser menschliche, humanistische Anspruch eingefordert werden. Dies wurde mit der BRK realisiert. Im Bezug zum Thema dieser Arbeit sollen Einstellungen von Lehrkräften zu inklusiven Merkmalen geprüft werden. Dabei soll auch auf Vorurteile und negative Überzeugungen eingegangen werden. Die folgende Übersicht fasst die Kenntnisse aus der Betrachtung der ideellen Merkmale zusammen. Ausgehend von dem Oberbegriff der ideellen Merkmale werden Vorstellungen, Einstellungen und Überzeugungen in ihren Beschreibungen, Inhalten und Gefahransätzen ausdifferenziert. Aus diesen Kriterien entsteht ein Menschenbild, das wiederum die Handlungen des Menschen steuert. Dabei wird deutlich, dass durch Reduzierungsprozesse im Schutz vor Reizüberflutung Vereinfachungen oder Generalismen in der Sicht auf Andere und Anderes entstehen können, die den freien und offenen Zugang zu einem anderen Menschen positiv oder negativ beeinflussen. Im Zusammenhang mit inklusiven Prozessen wirkt eine vorurteilsfreie oder vorurteilsbewusste Wahrnehmung des Anderen förderlich auf weitere Entwicklungs- und Verhandlungsprozesse.

Abbildung 3: Zusammenfassung der ideellen Merkmale zur Entstehung eines Menschenbildes



Inklusive Werte

In der zukunftsorientierten Sicht auf die Bewusstmachung bzw. Reflexion inklusiver Einstellungen spielen Werte als „Basis aller Handlungen und Planungen, aller Praktiken innerhalb des Bildungssystems und der Strukturen, die diese Praktiken wiederum beeinflussen“ eine große Rolle (Booth 2008: 60). „Gleichheit“ ist ein zentrales Element, welches

das Engagement der Beteiligten herausfordert, „Ungleichheit in der Bildung zu überwinden“ (ebd.: 61). „Rechte“ finden in der Gleichheit ihre Basis und „fordern gute Bildung und Versorgung“ für alle Kinder und Jugendliche. „Teilhabe“ heißt „Zusammensein und Zusammenarbeit“, „aktives Engagement und Beteiligung [aller] an allen Entscheidungen“ (ebd.). „Lernen“ als „Herzstück aller Bildungsprozesse“ (ebd.: 62) verlangt die Wertschätzung aller Leistungen ohne Begrenzung. Das Bemühen um „Gemeinschaft“ führt bis zu einer „Weltbürgerschaft“ und einer „internationalen Identität“. Die „Anerkennung von Vielfalt“ umfasst die Akzeptanz von Unterschieden und das gemeinsame Dasein aller. Dabei eröffnet die Vielfalt eine „reichhaltige Quelle“ für das Lehren und Lernen in guter Beziehung (ebd.). „Vertrauen“ ist die Basis jeglicher Beziehung und ermöglicht wertschätzende Dialoge zur Förderung der Selbstständigkeit von Schüler/innenn. Um stabile Gemeinschaften und Lebensweisen zu schaffen, braucht es „Nachhaltigkeit“ im Bildungs- und Erziehungsprozess. Der Anspruch, „unseren Kindern eine Welt zu hinterlassen, in der sie gedeihen können“ (ebd.: 63), sollte dabei Zielstellung sein. „Mitgefühl“ als „tiefes Verständnis für das Leid anderer“ ist ein zentraler Wert. „Vergebung und Versöhnung“ stehen in engem Zusammenhang (ebd.). „Ehrlichkeit“ und „Mut“ fördern die Integrität des Einzelnen und helfen, Diskriminierung zu beseitigen. Zur „Stärkung von Menschlichkeit“ braucht es „Freude“ beim „Lernen, Spielen und in Beziehungen“. Diese Auflistung der Werte kann individuell ergänzt werden und soll die Grundlage des gemeinsamen Handelns darstellen (ebd.: 64).

Zusammenfassend resultiert das im Rahmen dieser Arbeit vertretene humanistische Menschenbild aus Einflüssen der humanistischen Psychologie und Pädagogik sowie des subjektiven Konstruktivismus. Dabei konstruiert der autopoietisch, strukturdeterminiert und selbstreferentiell denkende und handelnde Mensch sein subjektives Weltbild selbst durch aktive Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt (vgl. Pallasch 2001). Ideelle Merkmale entstehen also aus subjektiven Theorien. Diese meist in der Kindheit geprägten und erfahrungsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen steuern das menschliche Handeln. Aufgrund fehlender Erfahrungen kann es zu Vorurteilen, Etikettierungen und Stigmatisierungen kommen, die die Interessenangleichung von Menschen mit und ohne Behinderung erschweren. Ein erster Schritt in inklusive Entwicklung wäre also eine gemeinsame Wertediskussion, die auf Konsensfindung fokussiert ist.

Bezogen auf die Forschungsfrage liegt es nahe, integratives und inklusives Menschenbild einander gegenüberzustellen und Indikatoren zu Haltungen, zum sozialen Miteinander, zur Individualisierung und zur Bedürfnisorientierung abzuleiten. Dazu gehören auch Fragen zur Diskriminierung und zur Positionierung bezüglich einer wohnortnahen Schule für alle.

2.5.3 Strukturelle Merkmale in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eine Zielorientierung auf eine kindbezogene Schule verlangt flexible Lernzielangleichungen und individuelle Förderpläne im Rahmen von offenen, binnendifferenzierenden Unterrichtsformen, die neben der individuellen Förderung auch soziales Lernen ermöglichen und trainieren. Die Verschiedenheit der Lernenden erfordert im inklusiven Unterricht unterschiedliche Lernarrangements, Themen- und Gestaltungsvielfalt sowie flexible Unterrichtsorganisation. Individuelle Lehrpläne unterstützen die individuelle Förderung. Alternative Unterrichtsformen wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit und Stationenlernen begünstigen individualisiertes Lernen nach eigenen Interessen, Lerntempi und Verarbeitungsstrategien. Dabei kann sowohl einzeln als auch im Team gelernt werden. Voraussetzung dafür ist eine flexible, selbstverantwortliche Gestaltung von Unterricht mit unterstützender Steuerung durch die Schulleitung. In der interdisziplinären Zusammenarbeit wird mit Experten, Eltern, anderen Schulen und sonstigen Außenpartnern kooperiert. Multilinguale Ansätze und muttersprachlicher Unterricht in den ersten Schuljahren befördern die Lernleistung und entsprechen den Erfordernissen der BRK (vgl. DUK 2009: 19).

Bezogen auf die Forschungsfrage stehen im Folgenden Fragen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung im Vordergrund. Dazu gehören strukturelle, schulkulturbezogenen und schulorganisatorische Kriterien. Unterrichtsbezogen werden inklusive Curricula, didaktisch-methodisches und förderdiagnostisches Vorgehen thematisiert. Team Teaching, die Schaffung einer „anregenden Lernumgebung“, die „Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen“ sowie die Gestaltung „selbstgesteuerter und kooperativer“ Lernprozesse (Moser & Sasse 2008: 111) sind ebenso von Bedeutung wie ein effizientes Classroom-Management (vgl. ebd.). Abschließend wird die interessante Frage inklusive Leistungsbeurteilung diskutiert.

Inklusive Strukturen

Inklusive Strukturen zu etablieren heißt, eine Schule unter Einbezug der Vielfalt aller zu entwickeln und zu organisieren. Mit dem Leitbild der Inklusion als Basis gilt es, die Teilhabe aller zu erhöhen, Aussonderungstendenzen zu verringern und eine klare Richtung für Veränderung zu schaffen. Diese wertschätzende Pädagogik schafft „Freiräume für Individualität, Vielfalt, Kreativität, Entwicklungsdynamik und für selbst gewählte Bindungen der Kinder“ (Prenzel 2005: 27, zit. n. Preuss-Lausitz 2011a: 20). In einem inklusiven Kontext steigert sich die Komplexität von Bedingungen, Beziehungen und pädagogischem Handeln. Ganztagsangebote eignen sich besonders als inklusiver Rahmen durch den erweiterten Handlungsraum zur Gestaltung pädagogischer und didaktischer Settings. Die Wirksamkeit von Inklusionskonzepten setzt voraus, dass alle Lehrkräfte „über Kenntnisse und Fertigkeiten von Individualisierung, Differenzierung und Lebensweltorientierung verfügen, die eine didaktische und methodische Umsetzung im Unterricht und in schulbezogenen Aktivitäten erlauben“ (Hofsäss 2010: 295).

Inklusive Strukturen erkennt man in einer (zukünftigen) Schule für alle an einer transparenten und gerechten Personalpolitik, die die Einstellung von beiden Geschlechtern und Menschen mit Besonderheiten wohnortgerecht berücksichtigt. Die Wertschätzung von Vielfalt ist ein Einstellungskriterium. Die Schulleitung handelt offen sowie gerecht und kommuniziert ihre Entscheidungen. Neue Mitarbeiter/innen und Lernende werden willkommen geheißen und ihnen wird die notwendige Eingewöhnungsunterstützung z. B. durch Mentoring gegeben. Die Beobachtungen und Eindrücke neuer Mitarbeiter/innen und Schüler/innen sind wichtige Evaluationsergebnisse. Alte und neue Lehrkräfte haben genügend Zeit zum Erfahrungsaustausch und zur Synergiegebung. Inklusion ist im Schulprogramm verankert. Alle Lernenden der Umgebung (Kinder mit Migrationshintergrund, mit Behinderung usw.) können die Schule besuchen und werden in der Schulgemeinschaft akzeptiert. Es gibt Einführungsprogramme für neue Schüler/innen. Alle Bereiche des Schulgebäudes und der Außenanlagen sind allen zugänglich bzw. Projekte des Schulprogramms haben diesen Aspekt zum Inhalt. Zur behindertengerechten, barrierefreien Gestaltung der Schule werden Betroffene, Behindertenverbände und Expertinnen bzw. Experten einzelner Förderungsschwerpunkte befragt. Bei Schulwechsel und Übergängen wird mit der anderen Einrichtung eng kooperiert. Der Unterricht wird in heterogenen Lerngruppen

(jahrgangsübergreifend und altersgemischt) in angemessener Umgebung und Betreuung gestaltet. Auf erforderliche sprachliche Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund wird besonders geachtet. Der soziale Zusammenhalt zwischen ethnischen Gruppen wird gefördert. Auf echte Wahlmöglichkeiten wird Wert gelegt (vgl. Boban & Hinz 2003: 66ff.).

Schulentwicklung und Schulkultur

„Inklusive Schulentwicklung bedeutet die Entwicklung einer neuen Lernkultur, in der kein Kind [...] mit der Unsicherheit lebt, [...] ausgegrenzt zu werden“ (Wilhelm 2006: 9). Im Sinne einer „Inclusive Education“ der BRK sollen alle Kinder wohnortnah eine Schule ihrer Wahl besuchen. Diese Schule sollte auf humaner und demokratischer Basis eine am Kind orientierte, individualisierende Pädagogik anbieten und den besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht werden. Eine inklusive Schule stellt hohe Erwartungen an die Leistungen der Schüler/innen, bietet ihnen aber auch im Rahmen ihres Unterrichts Sicherheit und Verbindlichkeit im Lernprozess. Gemeinsame Planung der individuellen Lernwege mit allen Beteiligten, die Förderung sozialer Verantwortung der Lernenden und die Unterstützung der innovativen Praxis durch die Schulbehörde sind wesentliche Voraussetzungen für gelingende inklusive Schulentwicklung (vgl. ebd.: 13).

Eine kindgerechte Schule umzusetzen heißt, dass die Kinder sich wohlfühlen und nicht beschämt werden, dass die Potenziale der Kinder optimal entwickelt und mögliche Mängel, resultierend aus dem häuslichen Umfeld, ausgeglichen werden. Unterschiede sollten als „didaktische Herausforderung“, statt „als Störfaktor“ wahrgenommen werden (Grundschulverband 2010: 18). Die Forderung besteht in der Akzeptanz der Besonderheiten der Kinder im Rahmen des gemeinsamen, eigenverantwortlichen Lernens mit einem Ganztagsangebot in einer Stadtteilschule. Verschiedenheit und Gemeinsamkeit werden im Rahmen eines demokratischen Umfelds täglich erlebbar. Selbstgesteuertes Lernen kombiniert mit individueller Förderung durch differenzierten Unterricht verlangt eine „prozessorientierte und kriteriengestützte“ „Zertifizierung“ der „jeweiligen individuell erbrachten Leistung“ im Unterschied zur derzeitigen „bezugsnormorientierten Leistungsbewertung“ (ebd.: 19). Neben barrierefreien Räumlichkeiten braucht es gut ausgebildetes Lehrpersonal und ein „am Sozialindex orientiertes“ „standortbezogenes Budget für inklusive Schulen“ (ebd.).

Dieser inklusive Anspruch auf Sozialisation und Individualisierung steht nicht in Balance mit der derzeitigen eher „leistungsbezogenen und selektionsorientierten Funktion von Schule“ (Moser 2011a: 362). Im deutschen Bildungssystem geht es eher um „die Implementierung einer nationalen outputorientierten Außensteuerung zum Zweck des Systemmonitorings“ (ebd.). „Gute Schule“ misst sich an guten Leistungen entsprechend den Bildungsstandards. Diese Situation erfordert neue Steuermodelle. Schulentwicklung selbst erfolgt vorwiegend auf der Ebene der Einzelschule, indem Schule als lernendes System sich selbst organisiert, reflektiert und steuert. Dabei wird Organisationsentwicklung als „systematisches Verfahren zur gezielten Entwicklung förderlicher Konzepte, Gestaltungsformen und Organisationslösungen“ verstanden. Im Mittelpunkt der Zielsetzung steht die Entfaltung einer förderlichen Schulkultur und eines entwicklungsorientierten, schuleigenen Programms der einzelnen Schule“ (Holtappels & Rolff 2010: 76). In der politisch kontrovers geführten Diskussion um das Schulsystem als Ganzes sollte im inklusiven Kontext das Wertepaar „gemeinsames System“ (inklusive Schule) und „subsidiäres System“ (Sonderschule) gemeinsam gedacht werden, um nicht in die Extreme „Einheitsschule“ mit historisch bedingter Abneigung und „separates Sondersystem“ zu verfallen: „Inklusion ohne subsidiäre sonderpädagogische Unterstützung wäre ein Verzicht auf eine qualitative Befriedigung der speziellen Bedürfnisse behinderter Kinder“ (Wocken 2013: 189).

Der Aufbau inklusiver Kulturen erfordert ausgehend von verschiedenen Lehrkräfte- und Schülerschaften ein Primat der Heterogenität in der Lehrplangestaltung, in den Lernprozessen und –produkten sowie in der Auswahl der Inhalte (vgl. Hofsäss 2009: 19). Neben der veränderten Rolle von Schule, Unterricht und Lehrkraft stehen die innere Differenzierung und individuelle Lernnormen bzw. Leistungsnormen im Fokus. Der klassische Lehrplan sollte zugunsten eines individuellen Lern- und Entwicklungsplans abgeschafft werden (vgl. ebd.: 18). Die positiven Effekte in der Umsetzung heterogener Settings bestehen im hohen Anregungspotenzial innerhalb der Vielfalt, in der differenzierenden und individualisierenden Didaktik und in der Kooperation zwischen Sonder- und allgemeiner Pädagogik. Inklusionsorientierung in ihrem Verständnis von akzeptierter Heterogenität bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern beinhaltet die Förderung aller Kindern, egal welcher „Geschlechterrollen, ethnischer Zugehörigkeit, Nationalitäten, Erstsprachen [...], sozialer Klassen bzw. Milieus, Religionen, sexueller Orientierungen, körperlicher Gegebenheiten und anderes mehr“ (Deppe-Wolfinger 2008: 4). Anknüpfend an die Ausführungen zum Begriff „Heterogenität“ geht es in der inklusionsorientierten Schulpraxis um ein

Höchstmaß an innerer Differenzierung durch verschiedene Aufgabenstellungen auf unterschiedlichem Anforderungsniveau sowie durch differenzierte Unterrichts- und Sozialformen. Äußere Differenzierung in der Schule durch temporäre, geschlechts- und neigungshomogene Lerngruppen bzw. durch jegliche Form der Separierung sollte auf ein nötiges Minimum beschränkt sein (vgl. Scholz 2010: 15).

Schulorganisation und Aufgaben der Schulleitung

Voraussetzung für ein inklusives Vorgehen im schulischen Kontext ist eine gute Schulorganisation, die sich im flexiblen Eingehen auf Veränderungswünsche zeigt. Inklusionsorientierung bedeutet für die Schulleitungen, Maßnahmen langfristig vorzubereiten und die Bereitschaft zum gemeinsamen Handeln aller Beteiligten, auch die der Eltern von nicht behinderten Kindern, im Vorhinein einzuholen. Eine gute Kommunikation auf Augenhöhe, die Einbeziehung aller durch die Öffnung der Schule und ein effizienter Umgang mit Ressourcen ergänzen das Aufgabenspektrum. Die im Schulprogramm verankerte inklusive Leitidee sollte möglichst Handlungsorientierung für alle Lehrkräfte sein. Darüber hinaus verlangt es derzeit ein großes Geschick der Schulleitung, die knapp bemessenen Ressourcen sinnvoll für das inklusive Vorgehen einzusetzen. Das erfordert ein optimales Zusammenspiel der Kostenträger. Zum ressourcenorientierten Unterstützungssystem gehören Integrationsbegleiter/innen, Einzelfallhilfen, Familienhelfer/innen und sonstiges Betreuungspersonal wie frei praktizierende Therapeutinnen und Therapeuten und Freiwilligendienste. Die Kenntnis und Koordination dieses übergreifenden Unterstützungssystems hilft, störende Überschneidungen oder Dopplungen im Prozess zu unterbinden. Schöler (1999) stellt dazu einen Katalog mit 12 Anforderungen an die Schulleitungen auf, der die benannten Aufgaben gut zusammenfasst:

1. „Ein kooperationsfreundliches Klima in der Schule schaffen.
2. Integrationsklassen langfristig vorbereiten.
3. Den Elternwillen nach gemeinsamer Erziehung respektieren.
4. Sich selbst ein eigenes Bild von den möglichen Alternativen verschaffen.
5. Die geeigneten Kolleginnen und Lehrkräfte für die konkrete Zusammenarbeit motivieren.
6. Das Zweipädagogensystem schützen und nicht als Vertretungsreserve nutzen.
7. Die Arbeit in der Integrationsklasse würdigen.
8. Den Gedanken der gemeinsamen Erziehung im Kollegium verankern.

9. Die materiellen Ressourcen sichern.
10. Die Fähigkeiten und Entwicklungen der Kinder mit Behinderungen wahrnehmen.
11. Integration in der Schulumgebung absichern.
12. Das Verständnis für Kinder mit Behinderungen bei den Eltern nicht behinderter Kinder sichern“ (Schöler 1999: 1).

Das flexible Handeln der Schulleitung trägt im inklusiven Vorgehen entscheidend zum Gelingen bei. In den Anforderungen von Schöler werden die integrativ arbeitenden Lehrkräfte langfristig auf freiwilliger Basis ausgewählt und vorbereitet sowie im Prozess der Umsetzung wertschätzend begleitet (vgl. Schöler 1999). Durch die Öffnung von Schule kommen auch Außenpartner/innen und die Gemeinde zum Tragen und erweitern die Handlungsperspektiven. „Je selbstverständlicher eine Gesellschaft Menschen, die in auffälliger Weise vom Mittelmaß abweichen, akzeptiert, toleriert und ihnen Normalität zubilligt, desto lockerer wird sie auch mit der Frage der Heterogenität in der Schule umgehen können“ (Graumann 2002: 10). Das Postulat einer „kindzentrierten Pädagogik der Vielfalt“ schätzt die menschlichen Unterschiede als normal ein und schlussfolgert, dass das Lernangebot dem Kind angepasst werden muss (und nicht umgekehrt) (Wilhelm 2006: 13).

Laut BRK müssen Schulen barrierefrei sein. **Barrieren** können in der Zugänglichkeit zu Institutionen, in Tagesstrukturen und Aktivitäten bzw. Ruhephasen, in Kommunikationsschwierigkeiten oder Lernbarrieren bestehen: „Barrieren der Teilhabe sind das Resultat einer mangelnden Passung zwischen äußeren und individuellen Voraussetzungen der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse, was Aktivitäten, Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig beeinflusst“ (Kron 2010: 5). Es gilt, diese Barrieren durch Veränderung der Lernorte, durch Zulassung von Lernziel-, Lerninhalts- und Lernwegdifferenz, durch Einsatz von speziellen Hilfsmitteln und individueller Förderung bzw. Unterstützung abzubauen. Inklusiver Unterricht zeichnet sich durch eine gute Balance von individuellem und gemeinsamem Lernen aus (vgl. Wocken 2011: 124).

Zusammenfassend und in Bezug zur Forschungsfrage setzt dieses Vorgehen eine inklusiv orientierte Schulkultur und Schulorganisation voraus, die in einem gemeinsam erstellten inklusiven Schulprogramm verankert ist. Die Akzeptanz von Vielfalt und die Willkommenskultur äußern sich in einem respektvollen Umgang, einer Kommunikation auf Augenhöhe und einer demokratischen Mitbeteiligung aller. In der Öffnung von Schule erfolgen Kooperationen mit Förderschulen, dem Unterstützungssystem, Behindertenverbänden und

anderen öffentlichen Einrichtungen der Kommune. In der Umsetzung der Schulleitungsaufgaben (vgl. Schöler 1999) werden selbstbestimmtes Lernen und bedarfsgerechte Lerneinheiten schulorganisatorisch ermöglicht sowie äußere und innere Zugangs- und Lernbarrieren identifiziert und beseitigt.

Im Folgenden werden bezogen auf die inklusive Unterrichtsentwicklung in der Rollenerneuerung für Lehrkräfte ein Curriculum mit Minimalstandards, Lernarrangements auf der Basis von Förder- und Entwicklungsplänen, die im Team erarbeitet werden, und Lehrmethodik, speziell das Kooperative Lernen, in den Fokus genommen. In der Sicht auf Schüler/innen als Subjekte ihres eigenen Lernens im geregelten Kontext wird die konträr diskutierte Leistungsbeurteilung entsprechend dem Leistungsanspruch thematisiert. An der Vielfalt der Unterthemen wird die Komplexität der Thematik deutlich. Dennoch sind all diese Themen für eine zukünftige praktische Umsetzung inklusiver Forderungen wichtig und bedürfen einer erklärenden theoretischen Untersetzung.

Inklusive Curricula

Ein inklusiver Unterricht benötigt ein inklusives Curriculum, das die Geschlechtsspezifik, die kulturelle Identität sowie den religiösen und sprachlichen Hintergrund berücksichtigt: „Ein inklusives Curriculum spricht die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung des Kindes an. Es basiert auf den vier Säulen der Bildung des 21. Jahrhunderts – Lernen, Wissen zu erwerben, Lernen zu handeln, Lernen, zusammenzuleben, und Lernen für das Leben“ (DUK 2009: 18). Mit einem „multi-level-curriculum“ wird man der Verschiedenheit der Lernenden gerecht (Wocken 2011: 123). Man geht von einem allgemeinen Rahmencurriculum aus (möglichst mit Minimalstandards, um allen eine Chance zu geben) und modifiziert die Anforderungen für das einzelne Kind. Lernende können ihre Lernthemen selbst wählen. Lehrkräfte haben mehr Zeit für die angeleitete Arbeit im Klassenraum und tragen selbst Verantwortung in der flexiblen Wahl geeigneter Methoden. Multilinguale Ansätze unter Einbeziehung kulturspezifischer Besonderheiten sind ein weiterer Zugang zu diesem Weg des individuellen Lernens. Jeder Lernende soll von dem „allgemein akzeptierten grundlegenden Level hochwertiger Bildung profitieren“ (DUK 2009: 19).

Ein solch allgemeines Curriculum besteht schon „für alle Fächer der Sekundarstufe I von der Schule für Geistigbehinderte bis zum Gymnasium“ in Schleswig-Holstein (Hinz 2005: 17). Ergänzend dazu gibt es eine sonderpädagogische Richtlinie mit Qualitätsmerkmalen,

die u. a. das Recht auf Mobilitätstraining und Gebärdensprache beinhalten (vgl. ebd.). Da im inklusiven Kontext jedes Kind nach seinen eigenen Lernbedürfnissen und -interessen, seinem Lerntempo und seinem Lernstil lernt, sind die Lehrkräfte ständig gefordert, nach optimalen individuellen Lösungen zu suchen. Die Anforderungen der Schulfächer werden im Kontext individueller Möglichkeiten und Bedürfnisse gesehen. Typisch für inklusive Settings ist, dass mehrere Altersstufen, Klassenstufen und Fähigkeitsstufen in einem Klassenzimmer zusammenarbeiten und lernen: „Entsprechend der didaktischen Ausrichtung des Unterrichts erfordert das gemeinsame Lernen ein Curriculum, das nicht als schulform- oder stufenbezogene Leistungsnorm fungiert, sondern als eine differenzierte Vermittlung von gegenständlicher Sach- und subjektiver Entwicklungslogik“ (Siebert 2008: 57).

Der Schwerpunkt in der inklusiven Unterrichtsgestaltung besteht in der Organisation von **individuellen Lernarrangements**. Diese sind im Team erarbeitet und individuell auf den Lernenden ausgerichtet. Dabei wird durch Perspektivenwechsel an den Interessen und Erfahrungen der Schüler/innen angeknüpft, um ein Höchstmaß an Lernzuwachs zu erreichen. Die Aufgaben selbst werden nach Umfang des Lernstoffes, nach dem Anforderungsniveau, beispielsweise nach drei Kompetenzstufen A (Mindeststandard), B (Regelstandard) und C (Expertenstandard) (nach Ziemer 2008) unterschieden (Scholz 2010: 29). Es kommen „gestaffelte Unterstützungssysteme“ zum Tragen, indem Aufgaben in einer aufbauenden Übungsspirale vom Schwierigkeitsgrad her ansteigen. Erst bei richtiger Lösung wird in die nächste Stufe übergegangen (ebd.: 30f.). Differenzierung erfolgt nach „Inhalten und Interessen“, „Lernwegen und Zugangsweisen“ sowie „Unterrichtsformen“ (ebd.: 32f.). Je nach Lerntyp können auditive, haptische, visuelle, handlungsorientierte, kognitiv-analytische und/oder kommunikativ-kooperative Lernwege gewählt werden (ebd.: 33).

Merkmale effektiver inklusiver Praxis werden im Rahmen der Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung wie folgt beschrieben: „Kooperativer Unterricht“, der von einer Lehrkraft und einer Sonderpädagogin bzw. einem Sonderpädagogen gemeinsam gestaltet wird, setzt immer eine individuelle Planung voraus. Diese erfordert, dass der Unterricht nach den Bedürfnissen und dem Rhythmus der Schüler/innen evtl. unter Einsatz von Unterstützungsangeboten vorbereitet wird. Im „wirksamen Unterricht“ selbst arbeiten heterogene Arbeitsgruppen als „Stammgruppen“ mit individuellen Zielvorgaben, „alternativen Lernmethoden“, flexiblen Anweisungen und vielfältige Arten von Gruppenarbeit, bei denen vor allem das „Kooperativen Lernen“ genutzt wird. Ein Schwerpunkt in der gemeinsamen

Arbeit ist das soziale Lernen in Form von „Kooperativem Problemlösen“ nach klaren Klassenregeln und festgesetzten Grenzen mit positiven und negativen Anreizen (Europäische Agentur 2005: 5f.).

Inklusive Didaktik

Die Umsetzung eines individuell modifizierten Lehrplans auf der Grundlage von Mindeststandards in Form eines individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplans erfordert eine inklusive Didaktik im Unterrichtskontext und zielt auf einen „konstruktiven Umgang mit Heterogenität“ (Seitz 2006: 4). Ein zugrunde gelegtes didaktisches Konzept beruht auf der entwicklungslogischen, integrativen Didaktik nach Feuser, die die differenzierte Arbeit am gemeinsamen Gegenstand favorisiert und kulturhistorisch sowie systemtheoretisch geprägt ist. Weiterhin basiert es auf der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki, der die Frage nach dem Elementaren und dem Fundamentalen stellt (vgl. ebd.: 3). Ziel ist es, das individuelle kindliche Interesse mit den fachwissenschaftlichen Inhalten zusammenzuführen. In diesem Prozess entdecken Kinder den „Kern der Sache“ auf der Grundlage ihrer „individuellen Deutungsmuster und Zugangsweisen“, die wiederum aus ihrer „individualbiografischen Verschiedenheit der Lebenswelten und Entwicklungsdynamik“ resultieren (ebd.: 5).

Die Lehrkraft als Vermittler/in und Begleiter/in richtet ihren diagnostischen Blick auf „Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der sozialen Verflechtung“ (Seitz 2006: 4). Auf hierarchische Zuschreibungen wie „Begabung“ oder „Behinderung“ wird verzichtet. Dafür gilt es, Ähnlichkeiten aus verschiedenen Perspektiven zu erkennen (ebd.: 7). Der „universelle Blick“ zeigt sich im Bild des „fraktalen Musters“ als eine Reihe deckungsgleicher und ähnlicher Grundmuster. Der „kollektive Blick“ entsteht durch die Interessenangleichung in merkmalsbezogenen Gruppierungen (Jungen – Mädchen usw.), der „individuelle Blick“ erklärt sich selbst (ebd.: 10). Die Lehrkraft benötigt das universelle Muster als „roten Faden“ im didaktischen Vorgehen, um den Kern der Sache nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Kunst besteht in der Verknüpfung der fachwissenschaftlichen Perspektive (bildlich als „darüber gelegtes Netz“) mit der selbst entdeckten „individuell einzigartigen Deutungsweise des Kindes“ im Rahmen eines „diskursiven Aushandlungsprozesses“ (ebd.: 11ff.). In der „beweglichen Vernetzung der diagnostischen“ Anteile in Form der „vielfältigen Lernausgangslagen“ und der „didaktischen Anteile“ ohne „Vorab-Kategorisierung“ entsteht eine

„Didaktik der Potenzialität“, die nicht inklusiv, sondern als allgemein betrachtet wird (ebd.: 13f.).

Dem materialistischen Modell integrativer Didaktik von Feuser stellt Wocken ein „interaktionisches Modell“ mit einer „Theorie der gemeinsamen Lernsituation“ auf der „anthropologischen Grundannahme von Gleichheit und Verschiedenheit“ in der Differenzierung nach „koexistenten, kommunikativen, subsidären und kooperativen Lernsituationen“ gegenüber (Walter & Wember 2007: 369). Für ihn bedeutet inklusiver Unterricht auf der Basis der allgemeinen pädagogischen und didaktischen Theorien eine Balance „zwischen kollektiven und individuellen Lernsituationen“ sowie zwischen „lehrergesteuertem und schülergesteuertem Unterricht“ (Wocken 2013: 218). In diesem Rahmen soll jedes Kind optimal gefördert werden. Die Realisierung erfolgt über „curriculare Differenzierung“, also dem zieldifferenten Lernen, und über „methodische Differenzierung“ im Sinne der Sozialformen, „der Lernstufen und Lernsequenzen“, der „handlungsleitenden Unterrichtsprinzipien“, der „prozesssteuernden Unterrichtsrituale“ und des Classroom-Managements (ebd.: 203). Die Gestaltungsvielfalt setzt sich aus eher lehrergesteuerten Formen der Unterrichtung wie dem „kollektiven Unterricht“ und dem „Förder- und Assistenzunterricht“ sowie den eher schülergesteuerten Formen des selbstständigen Lernens, wie dem kooperativen und individualisierten Lernen, zusammen (ebd.: 207 ff). Um der Antinomie dieser Prozesse sinnvoll zu begegnen, ist eine „dialektische Balance der gegensätzlichen Tendenzen“ herzustellen sowie „gemeinsame und differentielle Lernsituationen in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen“ (ebd.: 213).

Textor (2012) unterscheidet die kritisch-konstruktive Didaktik als „Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik“ nach Klafki (1963) mit seiner „Selbstbestimmungsfähigkeit, der Mitbestimmungsfähigkeit und der Solidaritätsfähigkeit“ des Berliner Modells im Zusammenwirken von Strukturanalyse („Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl“ sowie „stabile anthropogene“ und „variable sozialkulturelle“ Voraussetzungen) und Faktorenanalyse (Normkritik, Faktenbeurteilung, Formenanalyse von Unterrichtskonzepten) nach Heimann/Otto/Schulz 1977 (Textor 2012). Dabei kommt sie zur Erkenntnis, dass bei den Theorien Aspekte der formellen und informellen Beziehung sowie die Konkretisierung der Schülerorientierung in der Unterrichtsplanung fehlen, wie sie in der konstruktivistischen Didaktik und auch in der entwicklungslogischen Didaktik durch die Analyse der Tätigkeitsstruktur in Gegenüberstellung zur Sachstruktur mit Blick auf den Entwicklungsfortschritt gegeben ist. Hier sind die Beziehungen der Schüler/innen untereinander während

der „individualisierten Arbeit am gemeinsamen Gegenstand“ mehr thematisiert (ebd.). Insgesamt ist allen allgemeinen Didaktiken ein unterschiedlich hohes „Maß an Schülerorientierung, Mitbestimmung und Individualisierung“ im Unterrichten von heterogenen Lerngruppen gegeben, sodass es keine speziell inklusive Didaktik braucht, um individualisiert und differenziert zu arbeiten (ebd.). In jeder didaktischen Theorie finden sich Elemente, die inklusives Unterrichten fördern.

Ein weiteres Modell integrativer Didaktik ist das ökologische, erfahrungsbezogene Modell nach Dewey, das die „Vielschichtigkeit individueller Lernerfahrungen“ thematisiert und damit den individuellen, emotionalen und sensomotorischen Aspekt gegenüber den anderen eher kognitiven bzw. sozial ausgerichteten Modellen ergänzt. Dabei bezieht sich der „multidimensionale Lernbegriff“ auf die „demokratische Erziehungs- und Schultheorie“ von Dewey (1917 - zit. n. Walter & Wember 2007: 370), die Hartmut von Hentig (1993) in der Laborschule Bielefeld im Sinne einer „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ ausprobiert hat (ebd.: 371). Entsprechend dem didaktischen Pluralismus geht es um eine „optimale Passung zwischen Lerngegenstand und Lernvoraussetzungen“, die sich durch „Selbsttätigkeit, intensive Lehrer- und Schülerhilfe, Grundelemente offenen Unterrichts, kooperatives Lernen, aber auch strukturiert-lehrerzentrierte Elemente wie Klassenunterricht“ realisieren lässt (ebd.: 372).

Ein speziell auf die Individualisierung ausgerichtetes Konzept ist die „Entwicklungsdidaktik“ nach Wilhelm (2012). Mit dem Ziel der „Stärkung der Individualität“ und der „Förderung der Gemeinschaft“ als erworbene Schlüsselkompetenzen werden u. a. das „selbstständige Erschließen von neuen Wissensgebieten“, Empathie und Toleranz als Sozialkompetenz und die Handlungskompetenz zur gesellschaftlich sinnvollen Verwertung dieses Wissens benötigt (ebd.: 1): „In individualisierenden Unterrichtsformen lernt das Kind selbstständig (oder mit Unterstützung), selbstverantwortlich zu arbeiten, Entscheidungen zu fällen, Probleme zu lösen, konsequent und konzentriert zu arbeiten, seine Interessen zu verfolgen, Methoden anzuwenden, Ziele zu erreichen usw. – es wird kompetent“ (ebd.: 2). Im Vergleich von drei reformpädagogisch geprägten Unterrichtsformen zeigt sich dieses wie folgt:

Tabelle 1: Vergleich von drei Unterrichtsformen im inklusiven Kontext

Individualisierender Unterricht	Kooperativer Unterricht	Gemeinsamer Unterricht
Schwerpunkt „Ich“	Schwerpunkt „Du“, „Wir“	Schwerpunkt „Wir“
<i>Freiarbeit</i>	<i>Projektarbeit</i>	Klassenunterricht
<i>Werkstattarbeit</i>	Arbeit am gemeinsamen	<i>Kursarbeit</i>
<i>Stationenarbeit</i>	Gegenstand	<i>Präsentation</i>
<i>Planarbeit</i>	<i>Theaterarbeit</i>	Lehrgang
Hausarbeit	Zukunftswerkstatt	IT-Arbeit
Computerarbeit	<i>Feste und Feiern</i>	
<i>Lehrausgang</i>		

(Wilhelm 2012: 2 - Elemente der Reformpädagogik kursiv im Original)

In der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts für heterogene Lerngruppen wird zuerst die Lernausgangslage als „aktuelle Zone der Entwicklung“ analysiert, um daraus individuelle Lernziele der nächsten Zone der Entwicklung bzw. der „angestrebten Kompetenzstufe“ abzuleiten und diese in der „Organisation [eines] schüler- und handlungsorientierten, kooperativen Unterrichts umzusetzen“ (Wilhelm 2012: 4). Die Ergebnisse werden anschließend alternativ beurteilt, z. B. mithilfe eines Portfolios. Dieses Vorgehen ordnet sich ein in eine allgemeine, basale und kindzentrierte Entwicklungsdidaktik und führt die Lehrkräfte zum „subjektiven theoriegeleiteten didaktischen Konzept“ der Handlungsorientierung (ebd.: 3). Dabei sollen alle Lernenden Konflikte lösen und ihr Leben sinnvoll gestalten lernen, indem sie schrittweise die anstehenden Entwicklungsaufgaben mit Unterstützung der Lehrkraft als „Expert/in für Lernen“ im Rahmen „größt möglicher *Mobilität*“ und gelingender „*Kommunikation*“ bewältigen (ebd. – kursiv im Original).

Unter Beachtung derzeit zunehmend differenzierter „Lebensstile und Lebensführungen“ in sozialen Problemfeldern mit der Gefahr einer „exklusiven Abwärtsspirale“ fordert die subjektorientierte Didaktik nach Fischer (2004, 2008) und Schuppener (2006) die „bewusste Auseinandersetzung mit der Lebenswelt und den subjektiven Sichtweisen ihrer Schüler/innen“ (Schuppener & Stahl 2014: 425). Mit einem „Höchstmaß an Individualisierung“ werden die vielfältigen „schülerbezogenen Einflussfaktoren auf den Lern- und Entwicklungsprozess im Kontext einer systemischen Perspektive“ analysiert und für den Unterricht

fruchtbar gestaltet (ebd.: 426). Damit verbunden ist eine „Abkehr von standardisierten Unterstützungsangeboten“ (ebd.: 425).

In der inklusiven Praxis bedeutet inklusives pädagogisches Handeln die Anwendung der **didaktischen Prinzipien** der Individualisierung und Differenzierung, der Handlungs-, Situations- und Bedürfnisorientierung, des sozialen und fächerverbindenden Lernens, der Selbsttätigkeit und Zielorientierung (vgl. Heimlich 2004: 290). Die Handlungsorientierung ermöglicht den Lernenden die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand entsprechend ihren individuellen Kompetenzen. Die Bearbeitung von Themen im Unterricht steht in engem Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen. Die Lernangebote im gemeinsamen Unterricht sollten „multisensorisch und bewegungsorientiert“ sein, um den unterschiedlichen Lerntypen zu genügen (ebd.). Im Einsatz wechselnder kooperativer Lernformen wird die Sozialgemeinschaft der Lernenden geprägt. Um die Komplexität der Lebenswelt zu erfassen, sollten Unterrichtsthemen in der Vernetzung der Fächer angeboten werden. Zur Förderung der Selbstständigkeit sollten die Schüler/innen ihr Lernen selbst planen, durchführen und kontrollieren. Dem geht eine Zielorientierung voraus, die sich differenziert „am jeweiligen Entwicklungsniveau“ der Schülerin bzw. des Schülers misst (ebd.).

Diese Prinzipien des gemeinsamen Unterrichts werden durch vielfältige Formen der Unterrichtsgestaltung wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, projektorientierten Unterricht, Werkstattunterricht, Gesprächskreis, Lehrgang, kooperative Lernformen, Übung und Einzel- sowie Gruppenunterricht umgesetzt (vgl. Heimlich 2004: 290f.). Im Rahmen des selbstständigen Lernens sollen die Schüler/innen „Stolz auf die eigenen Leistungen“ entwickeln. Auf der Grundlage einer „prozessbegleitenden Diagnostik“ werden die Unterrichtsinhalte auf verschiedenen Niveaus angeboten und zieldifferent beurteilt (Regionales Netzwerk Integration Trier 2008: 430f.). Den Rahmen für die gegenseitige Durchdringung, Ergänzung und Bereicherung des Einzelnen in Beziehung zur Gemeinschaft stellt also ein projektorientierter, zieldifferent und offener Unterricht dar, bei dem die Kinder sich „subjektiv als kompetent und wichtig“ erfahren und eine „Identität mit dem anderen aufbauen“ (Feuser 2001: 3). Durch Öffnung des Unterrichts im Einsatz reformpädagogischer Konzepte wird der Besonderheit von Kindern und Jugendlichen mit Besonderheiten entsprochen. In einer positiven und anregenden Lernumgebung entwickeln sich „Prozesse selbstgesteuerten Lernens“ (Moser & Sasse 2008: 108). Auch die außerschulischen Lern- und Erfahrungsräume bieten Chancen für erfahrungsbezogenes individuelles Lernen in der

Erfassung und Bearbeitung von „Ängsten und Wünschen in das Unterrichtsgeschehen“ (ebd.).

Zusammenfassend benötigt ein inklusiver Unterricht keine spezielle Didaktik, sondern fokussiert auf der Grundlage vorhandener Konzepte auf die Lebenswelt und den Entwicklungsbedarf des Einzelnen. Verschiedene kooperative und individualisierte Lernarrangements verbinden individuelles und fachliches Wissen. Die Leitlinien didaktischen Handelns nach Seitz (2008) umfassen eine Potenzialanalyse der Kinder, in der „individuelle Lernausgangslagen“, „lernfeldspezifische Vorerfahrungen sowie individualbiografische Besonderheiten der einzelnen Persönlichkeit“ in den Blick genommen werden, um an der „aktuellen Leistungsgrenze“ zu arbeiten (ebd.: 227). Auf den „Spuren von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit“ mit einem „Mehr an Heterogenität“ und einem „Weniger an Homogenität“ im sozialen Kontext erkennen Lehrkräfte die „perspektivgebundenen und dynamischen Kinderkonstruktionen zu einem Lernfeld“ (ebd.: 228). Kinder als Didaktiker/innen und „Konstrukteure der Sache“ nutzen den Sozialkontext mit anderen Lernenden als „Katalysator für eigene Lernwege“, kommunizieren, reflektieren und handeln eigenständig. Auf dem Weg zum „Kern der Sache“ werden die „individuellen Potenziale didaktisch“ aufgenommen und „produktiv umgesetzt“. Eigene Wertschätzung und Fehlerkultur sind unterstützende Rahmenprinzipien. Um „Kinderinteressen und gesellschaftlich-kulturelle“ Forderungen zu verknüpfen, beobachten, reflektieren und handeln die Lehrkräfte im dialogisch im Team und strukturieren aus den Beobachtungsergebnissen heraus eine „geeignete, ausreichend flexible Lernumgebung“ (ebd.: 230f.). Sie gehen auf eine „Abenteuerreise mit Orientierungshilfen“ auf der Grundlage eines „Lern(prozess)diagnostischen Handelns“ (ebd.: 231). Kinder können damit ihre Lernwege „selbst ausgestalten“ (ebd.: 232). In der Verbindung von „sonderpädagogische[m] und allgemeindidaktische[m] Denken erfolgt eine „alltägliche, offene ‚Nicht-Planung‘ von inklusivem Unterricht unter Berücksichtigung der inhaltlichen Dimension“ (ebd.). Auf diesem Weg werden „Schulen zu Orten, an denen jedes Kind als einzigartige Gesamtpersönlichkeit willkommen geheißen wird und in flexiblen Strukturen die individuellen Potenziale entfalten kann“ (ebd.: 226).

Inklusive Methodik

Die Lehrmethodik der Lehrkräfte spielt eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung inklusiver Unterrichtspraktiken. Der pädagogische Fokus ist dabei nach Klafki auf die Entwicklung von „Kernkompetenzen“ wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und

Solidaritätsfähigkeit gerichtet (Wocken 2011: 121). Schüler/innen entwickeln Handlungskompetenzen zur erfolgreichen Problemlösung, die inhaltlich-fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen umfassen (vgl. Scholz 2010: 16.). Die Klarheit der Auftragserteilung bzw. der Wissensvermittlung sowie die Gestaltung einer störungsfreien Beziehung sind wesentliche Bestandteile eines erfolgreichen Lernprozesses. Die Differenzierung des Anspruchsniveaus in Offenheit für verschiedene Zeitrhythmen unter Einsatz vielfältiger Materialien und Medien befördern guten, gemeinsamen Unterricht. Im gesunden Wechsel von An- und Entspannung werden fachspezifische und fachübergreifende Lernangebote in wirklicher Wahlfreiheit realisiert und die spezifische Förderarbeit findet in der Klasse statt (Schnell 2012: 161).

Ein Kernelement der inklusiven Lehrmethodik ist das „**Kooperative Lernen**“. Entwickelt in dem kanadischen Schulbezirk Durham in der Nähe von Toronto in den 1980er Jahre durch Norman und Kathy Green zielt dieses Lernen auf die Verbindung von kognitivem mit sozial-affektivem Lernen (vgl. Sliwka 2001: 2). Vorbedingungen dafür sind eine „positive Interdependenz“, d. h. alle Gruppenmitglieder sind für das Ergebnis verantwortlich. Es erfolgt eine „individuelle Rechenschaftslegung“ jedes Einzelnen sowie die zielführende Kommunikation mit „Blickkontakt“. Weiterhin sind „soziale Kompetenzen“ wie Zuhören, Ermutigen, Fragen stellen und die gegenseitige Unterstützung vorausgesetzt. Ein wesentlicher Aspekt ist die „Prozessreflexion“, d. h. die Rückmeldung zu eigenen Kompetenzen und Entwicklungsziele (ebd.: 3). Bisher existierende Lernformen sind sowohl individueller Art wie Lernstrategien, Lerntypen, eigene Biographien, Vorwissen und Lernzugang als auch das Lernen im Wettbewerb in Form von Klassenarbeiten und Tests. Das Kooperative Lernen ist nun eine erweiternde Form, die individuelles Lernen und Gruppenlernen zusammenbringt (vgl. ebd.: 2).

Es existieren vielfältige Methoden des Kooperativen Lernens wie z. B. das bekannte „Mind Mapping“, bei dem in kreativer Art und Weise das Thema als konzeptionelles Netz in grafischer Vielfalt dargestellt wird, die „Placemat Activity“, die eine visuelle Zusammenführung wesentlicher Gedanken zu einer Thematik nach erfolgter Einzelarbeit bedeutet, und das „Gruppenpuzzle“, bei dem in Stamm- und Expertenteams thematisch gearbeitet wird. Auch unter Ergänzung des „Think-Pair-Shairs“, des „Vier-Ecken-Gesprächs“, des „Karussells“, des „Drei-Schritt-Interviews“, der „Graffiti-Methode bzw. des „freien Schreibens“ wird man der Vollständigkeit dieser Methodensammlung nicht gerecht, da ständig neue und weiterentwickelte Methoden dazukommen (Sliwka 2001: 6ff.). Durch die Anwendung dieser

Methoden entsteht ein lernförderliches Arbeitsklima, in dem sich gegenseitig geholfen und methodische sowie soziale Kompetenzen entwickelt werden. Die Schüler/innenaktivität ist deutlich erhöht. Soziale Prozesse werden dadurch besonders initiiert, thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Die Schüler/innen lernen, Eigenverantwortung für Gruppenlernprozesse zu übernehmen (vgl. ebd.).

Die **Öffnung des Unterrichts** passiert nach Peschel (2012) in mehreren Stufen: Beginnend mit der „organisatorischen Öffnung“ (Stufe 0) durch „Differenzierung von oben“, also durch die Lehrkraft, in Form von Freier Arbeit, Wochenplanarbeit usw. setzt sie sich in Stufe 1 durch die „methodische Öffnung als Grundbedingung für jeden ‚Offenen Unterricht‘“ (z. B. Reisetagebücher) durch „Individualisierung von unten“ fort (Peschel 2012: 10). Dem folgt Stufe 2: „Die methodische und inhaltliche Öffnung“ durch „stoffbezogene Mit- und Selbstbestimmung“ bzw. „interessegeleitetem“ Lernen, z. B. in Form der „Didaktik des weißen Blattes“ (ebd.). Lernpsychologisch gesehen ist dieses selbstbestimmte Lernen am effektivsten. In der letzten Stufe 3: der „sozialen Öffnung“ [...] des Unterrichts in Richtung Demokratie und Selbstverwaltung“ gestalten Schüler/innen basisdemokratisch durch die „Didaktik der sozialen Integration/Inklusion“ den Unterrichtsablauf mit (ebd.).

Im inklusiven Kontext wählen die Schüler/innen zwischen Fächern, Themen, Sozialformen und Aktivitäten. Die Angebotsvielfalt reicht von mündlichen Vorträgen und Diskussionen über Zuhören, Schreiben, Zeichnen, Problemlösen, Nutzung der Bibliothek, audiovisueller Materialien, Internetrecherchen bis zu praktischen Aufgaben unter Einbeziehung der Umgebung. Durch die Befähigung der Schüler/innen zum selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernen soll der Bedarf an Unterstützung reduziert werden. Die Ergebnisse der Arbeit werden in selbst gewählter Form präsentiert. Besondere Rücksicht wird auf religiöse Ausrichtungen und Befindlichkeiten genommen. Für Schüler/innen mit Behinderungen werden spezielle Hilfsmittel zur Verfügung gestellt und zusätzlich Zeit gegeben. Wesentlich ist, dass sich alle Lehrkräfte und schulischen Mitarbeiter/innen verantwortlich für die Teilhabe aller am schulischen Geschehen fühlen und entsprechend handeln (mitten-drin e.V. 2012: 37ff.). Zusammenfassend ist die Veränderung in den pädagogischen Intentionen in folgender Übersicht dargestellt:

Tabelle 2: Vergleich von altem und neuem pädagogischen Verständnis

Faktor	Altes Verständnis	Neues Verständnis
Wissen wird...	von LehrerInnen auf SchülerInnen übertragen	von SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam aufgebaut
Schüler/innen...	nehmen passiv das Wissen der LehrerInnen auf	konstruieren, entdecken und verarbeiten aktiv ihr Wissen
Aufgabe der LehrerInnen ist es,...	SchülerInnen in Kategorien einzuordnen und auszusortieren	Kompetenzen und Talente der SchülerInnen zu fördern
Beziehungen sind...	unpersönliche Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie zwischen den SchülerInnen	persönliche Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie zwischen den SchülerInnen
Kontext ist...	konkurrierend/individuell	kooperatives Lernen in der Klasse und Teams im Kollegium
Prämisse lautet...	Jeder Experte kann unterrichten	Unterrichten ist ein komplexer Vorgang, der eine gute Ausbildung erfordert

(Johnson 2005: 214, zit. n. Boban & Hinz 2008: 78)

Die neue Rolle der Lehrkräfte

In inklusiven Settings verändert sich auch die Rolle der Lehrkräfte, die sich zeigt als:

- Vorplaner/in, der/die Lernziele benennt, Thema und Fragestellung bestimmt und Methoden auswählt,
- Moderator/in, der/die einführt, Gruppen zusammenstellt und Feedbackrunden führt;
- Begleiter/in, der/die Methoden erklärt und unterstützt,
- Beobachter/in, der/die bei Bedarf interveniert und
- Bewerter/in, der/die ein Feedback abgibt (vgl. Sliwka 2001: 3f.).

Anknüpfend an den Stärken können die Kinder sowohl allein als auch in Kooperation mit anderen an ihren Lerngegenständen arbeiten. Förderliche Faktoren für Lehrkräfte sind dabei eine positive inklusive Einstellung, eine ausreichende Qualifizierung einschließlich psychologischer und sonderpädagogischer Bereiche, die Verfügbarkeit von Unterstützungsangeboten, eine kleinere Klasse und eine zweite Lehrkraft. Negative Haltungen der

Behörden und anderer Partner/innen erschweren den inklusiven Prozess (vgl. DUK 2009: 20f.).

Methodisch befördern den inklusiven Prozess nicht nur der Gebrauch moderner Kommunikations- und Informationsmittel im Unterricht, sondern auch präventive und schulvorbereitende Maßnahmen, kindzentrierte Unterrichtsformen, geeignete Lehrkräfte für den Eingangsbereich und „Classroom-Management“. Weiterhin sind eine leicht verständliche und kindgerechte Sprache sowie die Gestaltung des Anfangsunterrichts in der Muttersprache wichtig (DUK 2009: 21). Im inklusiven Unterricht werden die Kinder geschützt und durch interaktive, altersgerechte Unterrichtsmethoden zur aktiven Mitgestaltung motiviert. Gender-Aspekte werden berücksichtigt. Mehrsprachigkeit wird unter besonderer Beachtung des muttersprachlichen Unterrichts in den ersten Schuljahren willkommen geheißen. Die Lernumgebung ist sicher und gesundheitsförderlich. Weiterhin stehen den Bedürfnissen entsprechende Unterrichtsmaterialien für schwerer Lernende und organisch Beeinträchtigte (Sehbehinderung, Hörbehinderung etc.) zur Verfügung. Die Lehrkräfte werden ermutigt, im Team zu arbeiten und mit Eltern und der Zivilgesellschaft zu kooperieren (vgl. ebd.). Sie sind im inklusiven Kontext beratend und begleitend, achtsam und anerkennend unterwegs, sind selbst Lernende und bringen sich in multiprofessionelle Teams mit eigenen Perspektiven ein (Claßen 2013: 173).

Derzeit ist ein Profil inklusiv unterrichtender Lehrkräfte in der Diskussion, das als zentrale Werte die „Wertschätzung der Vielfalt“ als Bereicherung, die „Unterstützung aller Lernenden“ mit hohen Erwartungen an die Leistungsergebnisse, die „Zusammenarbeit“ und „Kooperation“ im „Teamwork“ und die „professionelle Weiterentwicklung“ umfasst (Moser, I. 2011: 63). Nach Wocken (2011) benötigen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext „Selbstkompetenz“ im Sinne der personalen Kompetenz, die u. a. Vorkenntnisse, Einstellungen, Vorurteile und Motive umfassen. Dazu gehören „Fach- bzw. Aufgabenkompetenz“ in Erziehung und Unterricht sowie Diagnostik und Förderung. Weiterhin benötigen die Lehrkräfte „Kooperation- und Systemkompetenz“ bezogen auf Schule, Sozialraum und Gemeinde. Dabei spielen Themen wie z. B. Teamentwicklung, Organisations- und Schulentwicklung, Sozialraumorientierung und Elternarbeit eine Rolle (ebd.: 204f.). Allgemeine Fortbildungswünsche zu inklusiven Praktiken, offenen Unterrichtsformen und kooperativen Lernmethoden, sonderpädagogischen Themen und Förderkonzepten werden zeitnah und im betreffenden Team realisiert. Individuelle Fortbildungsinteressen werden in Zielvereinbarungsgesprächen im Einklang mit der

programatischen Schulentwicklung verankert. Ziel dieser Maßnahme ist die Ausrichtung der Lehrtätigkeit auf handlungsorientiertes, erfahrungsbezogenes, aktives und kooperatives Lernen der Schüler/innen.

Auch Benkmann (2010) beschreibt die erforderlichen Handlungskompetenzen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht in Form der „Ambiguitätstoleranz“ im Sinne des Ertragens von Widersprüchen, der Fähigkeit zur Selbstreflexion (Selbstkritik und Selbstsicherheit), der Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit neben den Kompetenzen zur Diagnostik, Beratung und Kooperation (ebd.: 448f.). Ausbildungskonzepte müssen daher dem Anspruch nach Wissenschaftsbezug entsprechend den „subjektorientiert-lerntheoretischen, öko-systemischen, sozial-konstruktivistischen oder psychoanalytischen Ansätzen“ genügen (ebd.: 449). Weiterhin sind die Persönlichkeitsbildung in der „Passung von Person und Berufsrolle“, der Handlungsbezug mit Leitlinien und konkreten Anweisungen sowie die Transferfähigkeit im Sinne der Übertragbarkeit auf neue Handlungsfelder von Bedeutung (ebd.). In der Erneuerung der Ausbildungsprogramme, die auch berufsbegleitend laufen können, sind auf Heterogenität im Klassenzimmer ausgerichtete inklusive Ansätze zu verankern. Das gesamte Personal des Bildungsbereichs muss in die Weiterbildungen einbezogen sein. Es gilt, neue Anreize in Form von „Erhöhung des Einkommens, Bereitstellung besserer Wohnmöglichkeiten, Ermöglichung von Heimaturlauben [und] Steigerung des Ansehens der Arbeit“ und damit die „Erneuerung des sozialen Status“ der inklusiv tätigen Lehrkräfte zu schaffen (DUK 2009: 17).

Team Teaching mit angemessener sonderpädagogischer Präsenz sollte den Prozess begleiten und durch Fortbildungs- und Reflexionsbereitschaft der kooperierenden Beteiligten Professionalisierung befördern. Die Lehrkräfte planen, unterrichten und reflektieren im Team. Dabei ist nicht nur die Zusammenarbeit zwischen allgemeinen Lehrkräften und Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen gemeint, sondern auch die Einbeziehung von „Pädagogischem Laienpersonal“ (Wocken 2011: 132) wie Eltern, Schulbegleiter/innen und Integrationshelfer/innen, Assistenzen und kurative Hilfen. Die multiprofessionellen Teams erstellen vielfältige Lernarrangements für Jahrgangs- und Klassenteams sowie altersgemischte Teams. Die Multiprofessionalität setzt sich fort in regionalen Netzwerken, multidisziplinären Beratungs- und Unterstützungsangeboten bis hin zur Kooperation mit Familien. Da sich inklusive Schule als Teil einer inklusiven Gemeinde versteht, sollte eine „sozialräumliche Vernetzung“ in Form der Teilhabe am öffentlichen und kulturellen Leben

erfolgen. Ein wesentlicher Gelingensfaktor ist in dem Zusammenhang eine lebendige Erziehungspartnerschaft mit den Familien (ebd.: 133f.).

In der Teamarbeit werden Rollen und Aufgaben klar verteilt, vielseitige Kompetenzen eingebracht und gemeinsam Verantwortung übernommen. In der gemeinsamen Unterrichtsplanung diskutieren die Lehrkräfte auf Augenhöhe und im Respekt vor dem jeweiligen Fachexpertentum des Anderen. Die Lehrkräfte engagieren sich für partnerschaftliches Unterrichten, geben sich regelmäßig entwicklungsförderliche Feedbacks und vertreten ihr Anliegen gemeinsam nach außen. Dafür stehen ihnen schulorganisatorisch Planungs- und Koordinationszeiten zur Verfügung. Diese Teambesprechungszeiten dienen der Klärung individueller Lernausgangslagen, dem differenzierten Unterrichtshandeln, dem Informationsaustausch, der Absprache von Elternkontakten und der kritischen Reflexion der eigenen Arbeit. Jede Kollegin und jeder Kollege bringt sich entsprechend seinen eigenen Stärken optimal in das Teamwork ein. Im Team Teaching wird gemeinsam das Lernen der Schüler/innen reflektiert und ggf. Korrekturen vorgenommen. In „Pädagogischen Konferenzen, Hospitationen und gemeinsamen Fortbildungen“ wird das Konzept integrativer Förderung und die eigene Vorbildrolle in der Reflexion von „Einstellungen und Haltungen“ bezogen auf „Behinderung“ weiterentwickelt (Regionales Netzwerk Integration Trier 2008: 432f.).

Inklusive Förderplanarbeit

Gemäß der pädagogischen Intention von Pestalozzi (1790): „Ich vergleiche nie ein Kind mit den andern, sondern nur jedes Kind mit sich selbst“ (zit. n. Wocken 2013: 133) braucht es individuelle Förderpläne auf diagnostischer Grundlage. Dieser Förderplan als ein Teilinstrument des individuellen Curriculums und als praktisches Handlungsziel dient der allgemeinen Entwicklungsempfehlung. Die kompetenzorientierte Diagnostik sollte „an den Stärken ansetzen“ und Ursachen für Schwächen erkennen, um optimale Entwicklungswege zu ermöglichen (Scholz 2010: 19). Defizitorientierung und alleinige Lernausgangslagenbestimmung reichen dafür nicht aus. In „leicht optimistischer Erwartungshaltung“ und in Kenntnis des bildungsbezogenen bzw. sozialen Umfelds sowie sonstiger das Lernen beeinflussender Faktoren kann sich potenzieller Lernzuwachs entwickeln (ebd.: 20). Der Diagnoseprozess sollte sich beginnend bei einer exakten Wahrnehmung eines oder mehrerer vorher bestimmter Merkmale über das Verstehen des Beobachteten durch Austausch mit anderen Beteiligten hin zum gemeinsamen Entscheiden über nächste Lernschritte bis zum Überprüfen der Ergebnisse im Abgleich zu den vereinbarten Zielen gestalten.

Ergänzend zu dem benannten Plan können mündliche und schriftliche Beurteilungen, „Diagnosebögen für die individuelle Förderplanung“ und „individuelle Lernvereinbarungen“ zum Einsatz kommen (ebd.: 24f.).

Im aktuellen schulischen Kontext existieren nach Wocken vier Modelle pädagogischer Diagnostik: die „Eigenschafts- und Kompetenzdiagnostik“ im Rahmen der Statusdiagnostik und die „Prozesssteuerungsdiagnostik“ sowie die „Prozessplanungsdiagnostik“ als Prozessdiagnostik (ebd.: 141). Eigenschaftsdiagnostik in Form der Testdiagnostik gibt keine Auskunft über fachliche und inhaltliche Kompetenzen, sondern beschreibt die soziale Position „nach standardisierten Normen auf einer hierarchischen Merkmalsskala“ (ebd.). Auf der Basis der summativen Evaluation mit Konstruktvalidität erfolgt die selektive Lernortzuweisung. Infolge der PISA-Ergebnisse wurde in Deutschland von der inputorientierten lehrplanbezogenen Unterrichtssteuerung auf die outputorientierte kompetenzbezogene Steuerung des Unterrichts umgelenkt. Grundlage dafür sind die Bildungsstandards als Kompetenzkataloge, die die jeweilige Stufe der „domänenspezifischen Kompetenz“ beschreiben (ebd.: 138). Trotz der inklusiven Relevanz gibt es erst „Ansätze einer kompetenzorientierten sonderpädagogischen Diagnostik“ in Form des differenzierten „Förderdiagnostischen Inventars für Schüler/innen mit besonderen Förderbedürfnissen“ des Arbeitskreises Förderpläne in Nordrhein-Westfalen für die Förderbereiche Wahrnehmung, Motorik und Sozialverhalten sowie für Deutsch und Mathematik (ebd.: 139). Kompetenzdiagnostik in Form von Prüfungen, Ratings, Checklisten und Kompetenzinventars evaluieren lehrplanbezogen formativ die Prozesse des Lehrens und Lernens und sind daher curricular valide, aber aufgrund des normativen Vergleichs von Unterschiedlichkeit nicht inklusiv.

Aus Sicht der Autorin ist die Prozessdiagnostik als „Situations- und Gegenwartsdiagnostik“ inklusionsorientiert, da sie eng mit dem pädagogischen Handeln verflochten ist und sich auf das „aktuelle Lernverhalten des Schülers“ im Kontext konzentriert (Wocken 2013: 143). Diese „Lernverlaufsdiagnostik“ wird über sensible „Beobachtungen“ und „Lehr-Lern-Dialoge“ gesteuert und reflektiert ein „persönliches, informelles und interaktives Geschehen“ (ebd.: 144f.). Über Selbstbewertungen, Portfolios, lautes Denken und Lerntagebücher soll der/die Lernende im Rahmen der „selbstgesteuerten und kooperativen Lernprozesse“ selbst zum Diagnostiker bzw. zur Diagnostikerin werden (ebd.: 147). Die Lehrkraft arbeitet mit „Einschätzungs-, Protokoll- und Beobachtungsbögen“ (ebd.: 148). Zur Prozessplanungsdiagnostik werden individuelle, professionelle, soziale, ökologische, mediale und zeitliche Bedingungen sowie Ressourcen und Barrieren erfasst. Unter Nutzung von

PATH (Planing Action to Help) als Methode der Persönlichen Zukunftsplanung, die in den USA in den 1990er Jahren entwickelt wurde, plant der/die Betroffene gemeinsam mit einer Moderatorin bzw. einem Moderator, einer Assistentin bzw. einem Assistenten und einem selbst gewählten Unterstützerkreis seinen „Bildungs- und Lebensweg“ (ebd.: 151). Biografiebezogen und ergebnisorientiert werden in einzelnen Schritten individuelle Curricula in Form von Aktions- und Entwicklungsplänen geschaffen. Das erfolgt in Konferenzen, runden Tischen und im Rahmen von Teamdiagnostik (vgl. ebd.: 155). Förderdiagnostik im inklusiven Kontext muss also evident dem pädagogischen Handeln nützen und ethisch dem „Engagement für Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe“ entsprechen (ebd.: 159).

Nach Ansicht von Boban & Hinz erübrigt sich eine Feststellungsdiagnostik, da „Beeinträchtigungen kein Merkmal von Schüler_innen darstellt (veraltetes medizinisches Modell), sondern eine mangelnde Passung zwischen den Lernmöglichkeiten und den bereitgestellten pädagogischen Angeboten besteht (soziales oder kulturelles Modell)“ (Boban & Hinz 2013: 4). Insofern haben Schulen, Behörden und Ministerien einen Förderbedarf, um angemessene Ressourcen pauschal zuzuweisen und auf „administrative Etikettierung“ zu verzichten (ebd.). „Pädagogische Diagnostik ist unverzichtbar“, um biografische Bezüge, lerdynamische Prozesse und Ressourcen im Umfeld zu identifizieren (ebd.: 5). Auf der Basis eines „ungeteilten Stufenmodells der Entwicklung von Kompetenzen“ wird auf „kategoriale Zuschreibungen verzichtet“ (ebd.).

Inklusionsorientierte Diagnostik kann beispielsweise durch das Konzept ILEA T (Individuelle Lern-Ausgangslagen-Analyse im Übergang vom Kindergarten zur Schuleingangsphase) unterstützt werden, indem ein „Bild der Gesamtsituation eines Kindes“ gewonnen wird, man sich behutsam dem „aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes annähert“, im Dialog mit allen Beteiligten, einschließlich des Kindes, die nächsten Herausforderungen vereinbart und „auf die Exklusivität der Expertise verzichtet“ (ebd.: 7). So kann man sich gemeinsam auf eine spannende Lernreise begeben (vgl. ebd.: 8). Dieses Instrument zur Feststellung der individuellen Lernausgangslage wurde in Verbindung von „Erfahrungsschätzen“ aus den „frühpädagogischen Bildungsdokumentationen“ und der „individuellen Lernstandanalysen“ entwickelt und für eine Prozessdiagnostik in den Bereichen „Literacy“ und „Numeracy“ als Ausgangspunkt für anschließende Entwicklungsgespräche genutzt (Geiling 2014: 11ff.). Auf der Grundlage von sechs Handlungsprinzipien, die die „Anerkennung von Heterogenität“ im Sinne lebenswerter Wahrnehmung der Einzelnen, die

„pädagogische Diagnostik“ zur Ableitung geeigneter Angebote, die „Offenheit für Themen und Interessen der Kinder“ in Verbindung mit der „Analyse der Kompetenzstände“ und die „Förderung und Reflexion eigener Lernprozesse“ mit „Lernlandkarten, Lernpässen und [...] Portfolio(s)“ umfassen und zu „Arbeitshypothesen“ der Verantwortlichen führen (ebd.). Dabei wird die „bio-psycho-soziale Gesamtsituation“ im Sinne von körperlichem, emotionalem, sozialem und familiärem „Wohlbefinden“ der Kinder in den Blick genommen, die Voraussetzung für eine „ungehinderte Lernentwicklung“ darstellt (ebd.).

Zusammenfassend fördert „Inklusive Diagnostik“ den Verzicht auf „interindividuelle oder normorientierte Vergleiche“ und damit verbundene „Selektions- und Platzierungsprozesse“ (Simon 2013: 6). Sie ist eng an das praktische didaktische Handeln gebunden, gilt als „Serviceleistung“ für alle Kinder und benötigt daher „keine sonderpädagogische Spezialdisziplin“ mehr. In der inklusiven Diagnostik werden veränderbare „Arbeitshypothesen“ erzeugt, die im „ko-konstruktiven, dialogischen Prozess“ ausgehandelt werden (ebd.). Es handelt sich also um eine „individualisierte, entwicklungssensible Diagnostik“, in der Vielfalt kultiviert wird, die Gütekriterien „reflexiv-flexibel“ zum Einsatz kommen und mit Wertschätzung und Anerkennung pädagogische gearbeitet wird (ebd.).

Classroom-Management

Das Klassenraummanagement umfasst Klassenführung und Teamentwicklung im Rahmen von Verhaltensregeln und Ritualen. Dazu gehören die Vorbereitung des Klassenraums, die Planung von Regeln und Verhaltensweisen und die Festlegung von Konsequenzen zur Unterbindung unangemessenen Schüler/innenverhaltens. Diese Regeln und Prozeduren werden gefestigt, die Einhaltung beaufsichtigt und Strategien für potentielle Probleme entwickelt. Der Unterricht wird interessenbezogen geplant, vorbereitet und organisiert. Er hat den Anspruch, motivierend, klar strukturiert, kompetenzentwickelnd zu sein, eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen zu fördern, kognitiv aktivierend, methodisch vielfältig und individuell fördernd zu sein. Die Leistungserfassung, Leistungsdokumentation, Leistungsbewertung und –beurteilung erfolgt standardisiert und individuell unter Nutzung von Portfolios, Lerntagebüchern, Parallelarbeiten und Lernstanderhebungen (vgl. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2010). Weiterhin zeichnet sich guter inklusiver Unterricht durch das Lernen mit allen Sinnen und durch Handeln mit Wahlmöglichkeiten der Inhalte, Sozialformen und Präsentationstechniken im Rahmen „individueller Passung“ und

differenzierter Leistungsansprüche aus (Preuss-Lausitz 2011c). In der Individualisierung der Arbeitsabläufe kommen vielfältige Medien zum Einsatz, erfolgt „Peer-peer-Lernen“ (ebd.) und Teamarbeit im Raum. Der Lehrerstil ist klar und freundlich, gemeinsame Regeln werden eingehalten. Auch schwierigen Schüler/innen wird Verantwortung übertragen. Förderpläne werden in kürzeren Abständen überprüft und weiterentwickelt. Zur Reflexion und Evaluation wird mit Selbst- und Fremdeinschätzungen gearbeitet, um anschließend neue individuelle Zielvereinbarungen abzuschließen (ebd.).

Zusammenfassend beteiligen sich alle Akteure mit „Augenmaß, Gelassenheit und optimistischen Realismus“ an der inklusiven Schulentwicklung und gestalten im Team den Unterricht „mit einem hohen Anteil an selbstständigem Lernen“ (Claßen 2013: 176). In einer Atmosphäre der „gegenseitigen Anerkennung und Achtung“ wird respektvoll, tolerant und voller Vertrauen die optimale Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Lernenden realisiert (ebd.: 177). In diesem Prozess initiiert die Lehrkraft selbstständige Lernprozesse, begleitet, motiviert und unterstützt die Lernenden durch „Anreize zur selbstständigen Weiterentwicklung“ (ebd.). Die Kommunikation mit Eltern erfolgt auf Augenhöhe in deren Anerkennung als Expertinnen und Experten ihrer Kinder. Unterstützt von der Schulleitung kooperieren die Lehrkräfte in gemeinsamer Verantwortung im Team und mit „institutionellen Hilfe- und Beratungssystemen“ (ebd.).

Im Klassenraum herrschen selbstgestellte **klare Regeln** im Umgang miteinander und in der Gestaltung des Lernens. Konflikte und Entscheidungen werden in Schülergremien besprochen und geklärt. Gesetze, Gebote, Regeln und Konsequenzen werden über das Schülerparlament eingefordert und in voller Mitverantwortung aller Schüler/innen gestaltet. Eine natürliche Disziplin ergibt sich aus dem wertschätzenden Gemeinschaftsverständnis auf der Basis gegenseitigen Respekts (Hinz 2012, zit. n. Stähling 2012: 36). Die Schüler/innen helfen einander bei der Überwindung von Schwierigkeiten und tauschen ihr Wissen und ihre Fertigkeiten aus. Jeder ist bemüht, sich erst einmal selbst zu fordern, bevor er äußere Hilfe nutzt. Die Disziplin in der Klasse beruht auf gegenseitigem Respekt, die Selbstdisziplin des Einzelnen wird gefördert. Der deeskalierende Blick auf positives Verhalten gilt auch bei schwierigen Schüler/innenn, die durch individuell Verhaltensverträge und Verstärkerpläne zu regelgerechtem Verhalten durch Selbsteinschätzung veranlasst werden (Claßen 2013: 106ff.).

Differenzierte Leistungsbewertung

Ein nach wie vor schwieriges Thema ist die Leistungsbeurteilung in der inklusiven Schule. In den KMK-Empfehlungen von 2011 ist der Versuch gescheitert, „einerseits die Standards und Zielsetzungen für allgemeine schulische Abschlüsse“ und andererseits die Würdigung „individueller Leistungs- und Entwicklungsschritte“ in Übereinstimmung zu bringen, was auch der Nachteilsausgleich nicht leisten kann (Eichholz 2012: 358). Letztlich widersprechen sich Individualität und ein standardisiertes Bewertungssystem. „Gleichbehandlung“ kann nur bei „wesentlich Gleichem“ angesetzt werden – Behinderung braucht „Besserstellung“ und „jedes Kind“ hat seine „eigene Norm“ (ebd.). Wenn man von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungsverläufen ausgeht, kann man nicht mit einem einheitlichen Durchschnittsmaß messen. Nach wie vor hält sich in der bildungspolitischen Diskussion eher diese „systemerhaltende Alibilösung“ durch die einheitliche Benotung, eingesetzt als „Selektionsmechanismus“ der „vermeintlichen Überlegenheit der fiktiven Homogenität von Lerngruppen in den Regelschulen“ (Pius & Rehle 2009: 16). Unter den Prämissen, dass die „Verschiedenheit der Kinder als Vorteil für das individuelle und gemeinsame Lernen zu nutzen“ ist und dass „jedes Kind individuell spezifisch lernfähig ist“, erfordert der „individualisierende Unterricht“ auf der Basis eines „gemeinsamen Curriculums“ (ebd.: 183) eine „differenzierte und sachliche Bewertung“ (ebd.: 191). Aufgrund der fehlenden Aussagekraft, Objektivität und Vergleichbarkeit wird der „soziale Vergleich“ als „pädagogisch schädlicher“ Bewertungsmaßstab „ad absurdum geführt“ (ebd.). Anzustreben ist die Rückmeldung des individuellen Lernfortschrittes, der genutzten Lerninstrumente und –strategien und die Klärung nächster Lernschritte und –ziele. Alternative Leistungsdokumentationen sind die schon erwähnten „Portfolios, Möglichkeiten der Selbstbewertung, diagnostische Lernstandbögen und persönlich formulierte Rückmeldungen“ (ebd.: 192).

„Noten haben Vorteile für den Lehrenden“ (Burow 2012: 10). Die Ziffernbewertung als Außensteuerung schafft eine scheinbare Sicherheit, erfasst die Leistung aber viel weniger differenziert als eine Verbalbeurteilung. Inklusiv angestrebt ist ein interessen- bzw. stärkenorientiertes, möglichst „selbst gesteuertes Lernen“ (ebd.: 13). Die Leistung muss sich also inklusiv gedacht aus dem individuellen Lernzuwachs, der Anstrengungsbereitschaft und dem Lernprodukt entsprechend den Vereinbarungen ableiten. Dabei ist weniger das konkurrierende Ergebnis als mehr der Prozesscharakter verbunden mit den

Lernerfahrungen entscheidend. Mit dieser Sichtweise ändert sich die Lernkultur grundlegend. Der Lernende wird nicht mehr an der „willkürlich festgesetzten ‚Kompetenzerwartung‘“ der Lehrkraft gemessen (Irrgang 2010: 26). Es werden persönliche Lernvereinbarungen getroffen, die auch individuell abgerechnet und dokumentiert werden. Zu unterschiedlichen Zeiten durchlaufen die Schüler/innen aufeinander aufbauende Leistungslevels, die zu einem bestimmten Kompetenzniveau führen. Nicht jeder kann und muss das höchste Level erreichen, da erwartungsgemäß das Kompetenzpotenzial eines geistig behinderten Kindes von dem eines Hochbegabten abweicht. Nach Irrgang zeigt es sich, dass: „die aktuelle Beurteilungspraxis pädagogische Schritte zur Eingliederung von Schülern mit Behinderung unnötig erschwert und untergräbt. Um diese Eingliederung wirklich gelingen zu lassen, muss an allererster Stelle das bewertende Vergleichen von Menschen, die nicht vergleichbar sind, zugunsten gerechter Beurteilungssysteme abgeschafft werden“ (ebd.: 27).

Eine Alternative ist die Arbeit mit dem individuellen Förderplan, in dem persönliche Kompetenzziele erfüllt werden müssen, die in der Reflexion in eine Wortbeurteilung oder einen Entwicklungsbericht einfließen. Diese Beschreibung schulischer Stärken (und Schwächen) des Kindes in Form eines Lernentwicklungsberichts ist trotz Subjektivität des Schreibers aussagekräftiger als der Notenstufenvergleich. In jedem Fall wird der Lernende in seiner Arbeit nach erfolgreichem Absolvieren der Leistungsanforderung zum selbst gewählten Zeitpunkt motivierter in die nächste Entwicklungszone schreiten, als nach einem beständigen Nachweis seiner Unfähigkeit bezogen auf eine Kompetenz. Interessant ist dabei, dass alle drei erstmalig 2009 mit dem „Jakob-Muth-Preis“ ausgezeichneten Schulen (Erika-Mann-Schule in Berlin-Wedding, Integrierte Gesamtschule Linden in Hannover und Sophie-Scholl-Schule in Gießen) „keine Ziffernnoten mehr erteilen“ bzw. eine Schule erst ab Kl. 8 (Irrgang 2010: 27). In jedem Fall sollte die Leistungsbeurteilung einer kritischen Würdigung gleichen, die sowohl ermutigt als auch konstruktive Hinweise gibt.

Nach Scholz (2010) zeichnet sich eine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung dadurch aus, dass die Handlungskompetenz ganzheitlich in den Blick genommen wird, die kooperativ erarbeiteten bzw. mit hoher Eigenleistung erstellten Schülerleistungen einbezogen werden, ergebnis- und prozessorientiert beurteilt wird und auch Selbstbeurteilungen der Schüler/innen einfließen können (vgl. ebd.: 75). Das Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anforderungen sowie dem individuellen Vermögen wird zugunsten oder unter dem Vorrang der „individuellen Voraussetzungen und

Bedürfnisse“ aufgelöst. Derzeit dominieren jedoch auch im sächsischen Bildungswesen sach- und kriterienbezogene Normen der Gesellschaft, die sich an den „Kompetenzziele des Bildungsplanes“ orientieren, bzw. soziale Bezugsnormen im Vergleich der Mitschüler/innen einer Klasse (ebd.: 77). Eine erweiterte Leistungsbeurteilung zeichnet sich ausgehend von einer differenzierten Diagnose durch eine „vertrauensvolle Interaktion“ auf der Basis von Anerkennung und Wertschätzung und durch eine „optimale Passung“ zum jeweiligen Lernvermögen im Kontext einer „fehlerfreundlichen Lernkultur“ mit Blick auf Produkt und Prozess aus (ebd.: 78f.).

Abschließend soll noch einmal auf die Auseinandersetzung der Integrationspädagogik mit der Realität des Leistungsanspruches eingegangen werden. Die derzeitige integrative Praxis verdeutlicht, „dass die Leistungsbewertung der Regelschule ein zentrales Hindernis der integrativen Beschulung“ ist (Siebert 2008: 60). Damit bleiben zwei noch ungelöste Themen in der Diskussion um den gemeinsamen Unterricht: Aus Skepsis vor Leistungsverlusten muss sich die schulische Integration dem Leistungszwang der allgemeinen Schule anpassen. Die behördlich geforderten zuverlässigen Selektionskriterien führen in der integrativen Arbeit mit unterschiedlichen Lehrplänen zum Vergleich von Nichtvergleichbarem und gefährden potenziell die soziale Integration: „Das Hauptziel einer alternativen Leistungsbeurteilung liegt für uns darin, sie als Werkzeuge zur Demokratisierung und Humanisierung der Schule einzusetzen“ (ebd.: 62). Im Mittelpunkt steht dabei die eigene Zielsetzung und –erfüllung, der Umgang mit Hilfen, die Reflexionsfähigkeit im Sinne der Selbst- und Fremdrelexion sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Motiven, Absichten und Arbeitsergebnissen (Feyerer & Prammer 2003: 149f., zit. n. Siebert 2008: 62).

Zusammenfassend erfordert die veränderte Unterrichtsgestaltung in Richtung Inklusion handlungsorientiertes Lernen in Gruppen auf unterschiedlichen Niveaus und mit verschiedenen Zielen. Die Anerkennung individueller Lernprozesse sollte unter Vermeidung von Noten, jedoch unter wertschätzender Rückmeldung des Lernfortschritts erfolgen. Der Lehrplan dient als Richtungsweiser, eröffnet jedoch eine Gestaltungsfreiheit in der Verbindung generell obligatorischer Anforderungen mit individuellen Anforderungen. Seine Bedeutung steht in Beziehung zu Fragen sowie Ideen der Schüler/innen und erfordert eine Adaption des Lehrens und Lernens auf die Interessen der Schüler/innen. Individuelle, im Team erstellte Förderpläne unterstützen das Lernen an der aktuellen Entwicklungsgrenze. Learning by doing bzw. Lernen mit allen Sinnen wird entsprechend den Wochenplänen in

Gruppen- und individuellen Aktivitäten realisiert. Schule als Lebenswelt bietet eine lernförderliche Umgebung und sichert Übergänge und Anschlüsse. Schule als Institution stärkt das Klassenleiterprinzip und stellt Lehrkräfte auf der Basis der Schüler/innenanzahl bereit. Rahmenbedingungen werden für die Organisation geschaffen, die die Lehrkräfte zur Veränderung in kleinen Schritten als „Reform von unten“ ermutigen. Ein nützliches Unterstützungselement ist die regionale Weiterbildung für multiprofessionelle Teams als ein Mittel des Erfahrungsaustausches und zur gemeinsamen Planung (vgl. European Agency 2010 – übersetzt von der Autorin).

Damit sind ganz klare **Handlungsstrategien** für eine erfolgreiche inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung für alle Kinder im Wohnortumkreis gegeben. In der Förderung des vertiefenden selbstgesteuerten Erforschens und Erlernens der Komplexität des „gesamten Weltwissens“ und auf der Grundlage eines wertschätzenden, toleranten Umgangs miteinander wird eine demokratische, inklusive Schulkultur verankert. Lernbarrieren und sonstige Hindernisse werden über „kommunikative und kooperative Beziehungen“ mit „hochpräsenten LernbegleiterInnen“ abgebaut (Stähling 2012: 35). Interessen- und bedürfnisbezogenen Lerninhalte werden selbstständig gewählt und individuell bzw. in einer kooperativen Lerngruppe bearbeitet. Schüler/innen „als Subjekte ihres eigenen Lernens“ agieren engagiert in einem notenfreien Raum (ebd.). Im Dialog über Unterschiedlichkeit bzw. in der Überwindung kategorisierenden und linearen Denkens wird pluralistisches Lernen gelebt und in vollständiger Teilhabe an Schule und Gesellschaft gemeinsam gestaltet.

2.5.4 Ressourcenorientierte Merkmale in der Ambivalenz von Zuschreibung und Prävention

Im Folgenden werden notwendige personelle, finanzielle, sächlich/materielle und räumliche Voraussetzungen im inklusiven Kontext betrachtet. Dabei wird besonders auf das damit verbundene Etikettierungs-Ressourcendilemma eingegangen. Im Anschluss werden mögliche Alternativmodelle der Ressourcenvergabe diskutiert.

Die Vertragsstaaten sind gemäß den Forderungen der BRK verpflichtet, sicherzustellen, dass „für Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Preuss-Lausitz 2011a: 7). Selbstvertreter/innen und Verbände von Menschen mit Behinderung haben reflektierend zum KMK-Positionspapier ebenso zurückgemeldet, dass

sowohl die „notwendigen finanziellen Ressourcen“ unter Vermeidung einer „Spardebatte“ zur Verfügung stehen müssen (Deutscher Behindertenrat – DBR 2010: 3) als auch „die Forderung nach grundsätzlicher Barrierefreiheit von Bildungsangeboten [besteht – die Autorin]: sie ist sowohl baulich-technisch, als auch lehr- und lernmethodisch zu verwirklichen; Unterricht, Lehrerbildung und –fortbildung müssen diesen Zielen Rechnung tragen“ (ebd.: 4). Ergänzend dazu reflektieren die Jugendlichen in der Erklärung von Lissabon (2007) mit Blick auf die Ressourcen kritisch: „Inklusive Schulbildung ist die beste Option, aber viele Schulen haben noch nicht die erforderlichen Ressourcen und das geeignete Personal dafür“ (European Agency for Development in Special Needs Education 2008: 14). „Geeignetes Personal“ heißt für sie, offene, engagierte und gut ausgebildete Lehrkräfte, die individualisiert und bedürfnisorientiert vorgehen (vgl. ebd.). Wocken (2011) spricht von einer „systemischen Ressourcenverteilung“ im Sinne einer „prävalenzbasierte(n) Ressourcenakquise“ für Kinder mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten sowie in der Sprache, die das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma lösen würde (ebd.: 84). Gleichzeitig setzt er sich kritisch mit der Ressourcenzuteilung auf der Grundlage vorangegangener Diagnostik in Befürwortung des „Gebotes der Dekategorisierung“ (ebd.: 83) auseinander: „Die wirkliche Funktion von Statusdiagnosen ist nicht etwa die Optimierung der pädagogischen Förderung, sondern die Legitimation von Extras“ (Wocken 1996 b, zit. n. Wocken 2011: 28).

Inklusive Schule braucht neben einem passenden Schulgesetz mit gesicherter Lernzieldifferenz für alle Altersstufen eine selbstbestimmte Schule mit frei verfügbaren Ressourcen, Freiräumen für Lehrkräfte und Schülerinnen bzw. Schüler, außerschulischen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern vor Ort und einem multiprofessionellen Team aus Regel- und Sonderschullehrkräften, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Psychologinnen und Psychologen sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern (LER 2011: 4). Es müssen jeweils zwei Lehrkräfte in einer Inklusionsklasse zur Verfügung stehen. Es braucht Zeit für Diagnostik, Förderplanung und gegenseitige Hospitationen. Materielle und räumliche Mittel müssen zur Verfügung stehen. Eine barrierefreie Schule braucht auch barrierefreie Schulbücher und Medien. Die Lehrkräfte benötigen ausreichende Fort- und Weiterbildungen für differenziertes und individualisiertes Arbeiten (vgl. ebd. 4f.). Das Dilemma in der Bereitstellung von Ressourcen, basierend auf Etikettierung durch Kategorisierung (vgl. Kornmann 1994; Bleidick 1995; Norwich 2002; Wedell 2005, zit. n. Hollenweger 2009: 184), besteht in der historisch gewachsenen Zuschreibungspraxis. Ein Lernender benötigt

einen festgestellten und ausreichend begründeten sonderpädagogischen Förderbedarf, um Anspruch auf notwendige Unterstützungsleistungen zu bekommen. Er muss also erst per Zuschreibung diskriminiert werden, um anschließend die notwendigen Ressourcen zur gleichberechtigten Teilhabe zu erhalten. In diesem Vorgehen hebt sich der Lernende ungewollt exklusiv aus der Gemeinschaft heraus. Ein gleiches Problem entsteht in einer inklusiven Schulgesetzgebung, die einerseits inklusive Schulen etablieren will, andererseits ihre Finanzierung durch einen „Haushaltvorbehalt“ einschränkt. Rechtlich wird sich hier auf die Entscheidung des „Bundesverfassungsgerichts trotz des Diskriminierungsverbotes in Art. 3 GG“ von 1997 zurückgezogen, das den Behörden „bei der Entscheidung zwischen Sonderschule und Gemeinsamem Unterricht“ das „finanziell Vertretbare“ zubilligt (Preuss-Lausitz 2002: 27). Dieses Dilemma ist durch ein präventives Vorgehen aufzuheben, indem nach Beispielberechnungen, auf die später noch eingegangen wird, eine statistisch erhobene präventive und pauschale Ressourcenberechnung für die ganze Schule erhoben wird und je nach Bedarf flexibel zum Einsatz kommt. In diesem Vorgehen müssen Lernende nicht durch „Verbesonderung“ (DBR 2010: 4) beschämt werden und kommen dennoch in den Genuss gezielter Unterstützungsleistungen.

In einer Untersuchung zum Kostenvergleich zwischen Sonderschulen und gemeinsamem Unterricht von Preuss-Lausitz (1998/99) werden Basiskosten (Personal-, Betriebs- und Verwaltungs- sowie Beförderungskosten) im Landkreis Segeberg (Schleswig-Holstein), im Landkreis Oder-Spree (Brandenburg) und in Berlin-Neukölln aufgelistet (Preuss-Lausitz 2002: 29f.). Im Ergebnis kam im Landkreis Segeberg eine Differenz von 20.417 DM pro „Förderschüler“ heraus, was auf einen finanziellen Vorteil der Integration allein durch fehlende Schülerbeförderungskosten und die Unterhaltung der Förderschule hinweist (ebd.). Im Landkreis Oder-Spree ergaben sich Einsparungen „im Laufe einer Schulpflichtzeit“ in Höhe von 94.140 DM *pro Kind* (ebd. – kursiv im Original). In Berlin-Neukölln wurde unter Adaption der schon vorliegenden „unicosts“-Untersuchung deutlich, dass allein die „Kosten für lange Wege zu Sonderschulen – um 50 % höher als für bezirkseigene Kinder“ lagen (ebd.). Da die Kosteneinsparungen durch die Trägervielfalt unterschiedlich ausfällt, werden „regionale Ausgleichskonferenzen“ auf der Grundlage von einem „ganzheitlichen Förder- und Hilfeplan für wohnortnahe Integration“ für die Träger vorgeschlagen (ebd.: 31 – kursiv im Original). Dabei sollte die sonderpädagogische Ausstattung an Sonderschulen und im gemeinsamen Unterricht *aus einem gemeinsamen Etatposten* kommen (ebd.: 32 – kursiv im Original). Insgesamt halten sich die Gesamtkosten im Vergleich von gemeinsamem Unterricht und Sonderbeschulung die Waage. Zusätzliche Kosten entstehen dann, wenn

Sonderschulsystem und integratives/inklusives System parallel aufrechterhalten werden. Im inklusiven Kontext kann am meisten an Beförderungskosten eingespart werden (vgl. ebd.).

In der öffentlichen Diskussion wird die Finanzierbarkeit eines inklusiven Schulsystems oft bestritten, es gibt aber nur wenige exakte Kostenaufstellungen. Ein Grund dafür ist die unübersichtliche geteilte Finanzierungsverantwortung zwischen den Kultusministerien, den Schulträgern von Landeskreisen und kreisfreien Städten sowie der fallbezogenen Beteiligung von Sozial- und Jugendämtern bzw. Krankenkassen (vgl. Preuss-Lausitz 2011a: 55). Dabei werden die Personalkosten meist vom Bundesland, die Betriebs- und Verwaltungskosten vom Schulträger, die Therapiekosten von Krankenkassen, dem Sozialamt oder anderen Kostenträgern und die Beförderungskosten in unterschiedlicher Zuordnung übernommen. Erschwerend kommt die unterschiedliche Besoldungseinordnung der Lehrkräfte hinzu (Preuss-Lausitz 2002: 28). In Anlehnung an die UNESCO (1996) bestätigt Preuss-Lausitz, dass „inklusive Schulsysteme generell kostengünstiger sind im Vergleich zu segregierten Systemen“ (Preuss-Lausitz 2011a: 56).

Interessant ist in dem ressourcenbezogenen Zusammenhang eine Studie der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung in Federführung von Mejer (1999), in der drei Finanzformen verglichen werden (Preuss-Lausitz 2002: 28): Die „input-Orientierung“ bedeutet dabei eine Ressourcenzuweisung nach festgestelltem Förderbedarf und birgt die Gefahr einer Erhöhung der Förderquote. Das Modell der „output-Orientierung“ fördert erfolgreiche Abschlussquoten und kann zur Abweisung von Kindern mit Förderbedarf führen. Das favorisierte „throughput-Modell“ beinhaltet eine pauschale Mittelzuweisung der zuständigen Behörde entsprechend der Schülerzahl mit entsprechender „Wirksamkeitskontrolle“ – ein Modell, das in Schleswig-Holstein schon praktiziert wird (ebd.). Zukünftig ist zu empfehlen, individuelle Unterstützungsmaßnahmen durch präventive Bereitstellung notwendiger Ressourcen abzusichern. Ergänzend dazu sollte man sich unter dem Aspekt der Finanzierung folgende Fakten vor Augen halten: Nach Schätzungen von Oxfam (2000) entspricht die finanzielle Unterstützung, die zur Erreichung von EFA (einer „Schule für alle“) nötig wäre: „den weltweiten militärischen Ausgaben von 4 Tagen, der Hälfte dessen, was pro Jahr in den USA für Spielzeug ausgegeben wird, weniger als die Summe, die in Europa pro Jahr für Computerspiele oder Mineralwasser ausgegeben wird und weniger als 0.1% des Brutto-Volkseinkommens der Welt“ (DUK 2009: 11).

In Anbetracht dieser Tatsachen ist das inklusive Vorgehen keineswegs ein finanzielles „Exklusivprojekt“, sondern ein bildungspolitisches Bekenntnis zur Anerkennung und gleichberechtigten Einbeziehung von Vielfalt. Im Weiteren werden ressourcenorientierte Merkmale differenziert nach personellen, finanziellen und sächlich-räumlichen Ressourcen dargestellt, die integrative Prozesse in der Umsetzung befördern bzw. teilweise die Grundvoraussetzung für den Beginn einer inklusionsorientierten Maßnahme bedeuten. Im „Index für Inklusion“ ist diese Thematik unter der Dimension C, im Bereich C 2: „Ressourcen mobilisieren“, verankert. Hier stehen u. a. die Nutzung der Verschiedenheit als Lernchance, die volle Ausschöpfung der Fachlichkeit der Mitarbeiter/innen, das Aufspüren von Ressourcen in und um die Schule herum und die gerechte Verteilung dieser im Fokus (vgl. Boban & Hinz 2003: 17).

Personelle Ressourcen

Inklusive Schulen benötigen „mehr und differenzierter qualifiziertes Personal“ vor Ort (Speck 2011: 50). Aufgrund der bisher zeitlich nicht zufriedenstellenden sonderpädagogischen Präsenz an integrativen Schulen ist die Rolle der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen neu zu klären. Den Kern des „schulinternen Lern- und Stützsystems“ stellt das „Zwei-Pädagogen-System“ dar, das von „Assistenz-, Stütz- oder Förderlehrer[n] sowie Schulhelfer[n] oder Schulbegleiter[n]“ und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern ergänzt wird (ebd.). Die „produktive Zusammenarbeit“ mit den Regelschullehrkräften muss geklärt werden, ebenso „diverse und wechselnde Rollen und Verantwortlichkeiten“ im gemeinsamen Unterricht (ebd.: 51). Diese Unterrichtsarbeit ist neben der Beratungstätigkeit nötig, um gute Beziehungsarbeit als Voraussetzung für gezielte Förderung leisten zu können. Dabei ist mit „organisatorischen und psychologischen Startproblemen“ zu rechnen (ebd.). Klassenstufenwiederholungen sollen vermieden werden, da sie neben der Beschämung und Demotivation der Schülerin bzw. des Schülers auch zusätzliche Ressourcen binden. Investitionen sollen in „Lehrerfortbildung, Materialien, Informations- und Kommunikationstechnologie sowie in zusätzliche Förderangebot für Schüler“ fließen, „denen der Unterricht Schwierigkeiten bereitet“ (DUK 2009: 12). Einsparungen können durch die klassenstufen-, alters- und fähigkeitsgerechte Bildung von Klassenverbänden gerade an kleineren Schulen getätigt werden. In der engen Vernetzung aller drei Stufen der Lehrerbildung können die Entwicklungsprozesse der Lehramtsstudentinnen und –studenten optimiert werden.

Die Transformation der Förderschule zum Kompetenzzentrum ergänzt das Angebot durch sonderpädagogische Expertise und Unterstützung (vgl. ebd.).

In der sächsischen Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und FDP von 2009 wurden die verstärkten Bemühungen um „chancengerechte und individuelle Bildung“ (Koalitionsvertrag 2009: 13) und das „integrative Lernen“ (ebd.: 16) mit Blick auf das sonderpädagogisch ausgebildete Personal thematisiert. In der praktischen Umsetzung, exemplarisch am Schuljahr 2012/13 demonstriert, fehlt es jedoch an „100 Lehrerstellen an den Förderschulen“ (Stange 2013: 2). Damit können nur 96 % des Grundbereichs und 10 % Ergänzungsbereich abgesichert werden. In 660 Integrationsklassen wurde „die Schülerhöchstgrenze von 25 Schüler/innenn zum Teil deutlich überschritten“ (ebd.). Im Schuljahr 2012/13 sind 9 % des Förderunterrichts „in Klassen 5 und 6 der Mittelschule“ aufgrund von Lehrkräftemangel ausgefallen (ebd.: 4). Die „tatsächliche Verteilung der Lehrerressourcen für die Integration“ ergibt im Mittel 1,84 Lehrerwochenstunden (LWS) an der Grundschule, 3,12 LWS an der Mittelschule und 2,43 LWS am Gymnasium (ebd.). Im Vergleich dazu ermöglicht die Schulintegrationsverordnung (2004) bis zu 5 LWS. Die geringsten Ressourcen in Form der zusätzlichen LWS/Integrationsschülerin bzw. –schüler liegen mit 1,65 LWS für die Grundschule an der SBA, Regionalstelle Dresden, mit 2,59 LWS für Mittelschule bzw. mit 1,85 LWS für das Gymnasium an der SBA, Regionalstelle Chemnitz (ebd.: 5).

Im Folgenden soll die notwendige personelle Ressource perspektivisch für inklusive sächsische Schulen im Jahr 2020 berechnet werden: Wenn man die prognostischen Schüler/innenzahlen für 2020 im Verhältnis zum vorhandenen Lehrpersonal betrachtet, ergibt sich der Bedarf an auszubildenden Lehrkräften im zukünftig inklusiven Kontext in Sachsen. Dabei wird der von Preuss-Lausitz empfohlene Klassenteiler von 22 Schüler/innenn im Grundschulbereich sowie 24 Schüler/innenn in der Sekundarstufe zugrunde gelegt (Preuss-Lausitz 2011a: 44). In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass im Schuljahr 2011/12 der durchschnittliche Klassenteiler an Grundschulen 20, an Mittelschulen 23 und an Gymnasien 24 betrug (SBI 2013c: 49) und damit der empfohlene Klassenteiler schon vorlag. In der weiteren Berechnung nach Preuss-Lausitz sind in jeder Integrationsklasse idealtypisch vier Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert und die regional zuständigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen können die vorhandenen Förderschwerpunkte bedienen (Preuss-Lausitz 2011a: 44). Die prozentuale integrative Zuordnung in die Schularten Grundschule, Mittelschule und Gymnasium erfolgt nach der Integrationsquote des Schuljahres 2012/13. Danach sind von den insgesamt 19.157

Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Integration 54,6 % an Grundschulen, 35,6 % an Mittelschulen und 9,8 % an Gymnasien zu verzeichnen. Aufgrund der vergleichbar geringen Integrationszahlen an berufsbildenden Schulen und Waldorfschulen werden diese nicht in diese Berechnung einbezogen. Im Jahr 2020 gibt es nach heutiger Einschätzung 2580 Förderpädagoginnen und Förderpädagogen (SMK 2011: 9).

Tabelle 3: Prognostischer Bedarf an Förderschullehrkräften im inklusiven sächsischen Kontext 2020

Schulart	Grundschule	Mittelschule	Gymnasium
Prognose an Integrations-schüler/innen 2020	10.460	6.820	1.877
SOLL Regelschullehrkräfte 2020 für Integration	2.615	1.705	469
IST Regelschullehrkräfte 2020 für Integration	5.255	5.670	5.534
SOLL Förderschullehrkräfte 2020 für Integration	2.615	1.705	469
IST Förderschullehrkräfte 2020 für Integration	1.409	918	253
IST Förderschullehrkräfte in %	53,9 %	53,8 %	53,9 %

Aus der Tabelle geht hervor, dass im Jahr 2020 genügend Regelschullehrkräfte für Integrationsklassen vorhanden sind (Vergleich SOLL – IST). Die Anzahl der Förderschullehrkräfte für die angedachte Doppelbesetzung beträgt nur 54 %. Damit besteht 2020 ein Bedarf von 2209 zusätzlich ausgebildeten Förderschullehrkräften. In Anbetracht der Tatsache, dass im Rahmen des „Bildungspaketes Sachsen 2020“ (SMWK 2012) im Wintersemester 2012/13 150 bzw. ab dem Studienjahr 2013/14 220 Plätze für Studentinnen und Studenten des Lehramts für Förderschulen an der Universität Leipzig zur Verfügung gestellt wurden (SMWK 2012: 1), ist nach Abschluss der Ausbildung 2017 in der Annahme einer 100 %igen Einstellungsquote die benötigte Differenz zur Realisierung einer Doppelbesetzung in den Integrationsklassen erreicht. Des Weiteren stehen die im Rahmen des Zertifikatskurses „Integrativer Unterricht“ (ZINT) weitergebildeten Integrationsverantwortlichen zur Unterstützung integrativer bzw. inklusiver Maßnahmen an jeder Regelschule zur Verfügung. Zusätzlich zu diesen Ausbildungsmaßnahmen wurde drei Jahre nach der

Gründung des Instituts für Förderpädagogik an der Universität in Leipzig im Jahr 1993 die berufsbegleitende Weiterbildung eingeführt, in der Lehrkräfte aller Schularten mit entsprechenden Zugangsvoraussetzungen einzelne Förderschwerpunkte studieren können.

Statt der bundesweit steigenden Förderquoten wird von einer „festen Gesamtquote der Kinder mit Förderbedarf ausgegangen“, die für die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) 4 % mit 3,5 Lehrerstunden und für die anderen Förderschwerpunkte 2 % mit 4,5 Lehrerstunden beträgt (Preuss-Lausitz 2011b: 39). Mit dem Verzicht auf eine Diagnostik bei LES wird die Förderplanarbeit als Ausgangspunkt flexibler und zeitnaher individueller Förderung schulintern entwickelt und dokumentiert. Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte arbeiten mit gleichem Stundenvolumen gemeinsam an der Schulprogrammentwicklung sowie im Rahmen von Kriseninterventionen vor Ort (vgl. ebd.). Durch die Reduzierung der Anzahl der Feststellungsverfahren zugunsten der „Förderarbeit an der Regelschule“ können „erhebliche Arbeitskapazitäten“ gewonnen werden. Zusätzlich wurden 2010/11 in Sachsen ca. 460 Vollzeitstellen für alle drei Regelschularten eingesetzt (vgl. Preuss-Lausitz 2011a: 75f.). Zur Absicherung von „Sonderausgaben für spezifische Lehr- und Lernmittel, Therapien, Fahrten“ (Preuss-Lausitz 2011b: 40) usw. soll eine „Informations-, Beratungs- und Beschwerdestelle Inklusion“ in jedem Landkreis und in den kreisfreien Städten errichtet werden (vgl. ebd.).

Im Zuge steigender Inklusionsquoten und sinkender Geburtenzahlen unter Beachtung des medizinisch-technischen Fortschritts werden die Förderschwerpunkte Hören und Sehen als „Schule ohne Schüler“ geplant, die im Sinne eines Kompetenzzentrums bzw. eines „Schulungs- und Ressourcenzentrums“ (Weltbericht Behinderung 2011: 215) als „fachliche Heimat“ des sonderpädagogischen Personals, als Kooperationspartner und Fortbildungsanbieter, als Stellen-, Medien- sowie Lehr- und Lernmittelpool und für spezifische Kompetenztrainings der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dienen (vgl. Preuss-Lausitz 2011b: 40). Darüber hinaus ist eine gute Kooperation mit „Gesundheits-, Bildungs- und Sozialdiensten“ erforderlich (Weltbericht Behinderung 2011: 215). Als „Modell eines Sozialraumbudgets“ könnten „Bildung, Eingliederungs- und Sozialhilfe, Jugendhilfe und Schulbegleitung, Familienhilfe und ehrenamtliche Unterstützung“ vernetzt und damit vereinfacht zum Einsatz kommen (Projektgruppe All inklusive 2009: 4). Dabei muss „Überversorgung und Überfürsorglichkeit“ verhindert werden (ebd.).

Zur gezielten Fortbildung der Lehrkräfte sollen der Umgang mit Heterogenität und die Grundlagen der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik Pflichtmodule für alle Lehrämter darstellen (vgl. Preuss-Lausitz 2011b: 40). Durch öffentliche und freie Anbieter wird jährlich eine Vielzahl von zentralen, regionalen und schulinternen Fortbildungen für alle Zielgruppen im Bildungsbereich bereitgestellt. Das inhaltliche Angebotsspektrum dieser Veranstaltungen reicht von individueller Förderung und dem Umgang mit Heterogenität, über grundlegende integrationspädagogische Themen, Förderschwerpunktspezifika und detaillierte Förderansätze bis zur kooperativen Förderplanarbeit. Im Rahmen der „permanenten Qualifizierung der professionellen Kräfte“ und dem Einsatz eines „hochqualifizierten interdisziplinären Unterstützungssystems“ sollte auch die „Kollegiale Beratung“ eine regelmäßige Handlungsreflexion begünstigen (Projektgruppe All inklusive 2009: 3).

Darüber hinaus existieren zur Förderung des Selbststudiums in Sachsen eine Reihe von Handreichungen zu sonderpädagogischen Sachverhalten: Beginnend bei dem Umgang mit Schulverweigerern (Zurückgewinnen – Umgang mit Schuldistanz) von 2007, über den Umgang mit Teilleistungsschwächen als Handlungsorientierung LRS von 2008, den Handlungsleitfaden „Schulische Integration“ von 2009, den Umgang mit chronisch Kranken (Chronisch kranke Lernende im Schulalltag) von 2009, die berufliche Bildung von jungen Menschen mit Behinderungen von 2009, den Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechnens von 2010 bis zum Umgang mit lern- und verhaltensauffälligen Schülern (Kinder brauchen Respekt und Resonanz) von 2011. Aktuell wurde 2014 eine Handreichung zur „Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernbedingungen für Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt ‚Hören‘“ entwickelt, die sinnvollerweise auch für die anderen Förderschwerpunkte erstellt werden sollte. Im inklusiven Kontext existieren auch Handlungsanleitungen zu anderen Besonderheiten wie die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I von 2009, die integrative Begabtenförderung von 2010 und die Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen von 2010.

Zusammenfassend tritt im Rahmen der persönlichen Ressourcen eine Vielzahl unterschiedlicher Berufsbereiche in Aktion, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die Akteurinnen und Akteure vertiefen ihre Professionalität zu integrativen und sonderpädagogischen Themen durch kontinuierliche Fortbildung in multiprofessionellen Teams. Die inklusive Modellrechnung notwendiger sonderpädagogischer Doppelbesetzung in integrativen Klassen für 2020 ergab keinen zusätzlichen Finanzbedarf. Weitere sonderpädagogische Unterstützung an Schulen entsteht durch Absolventinnen und

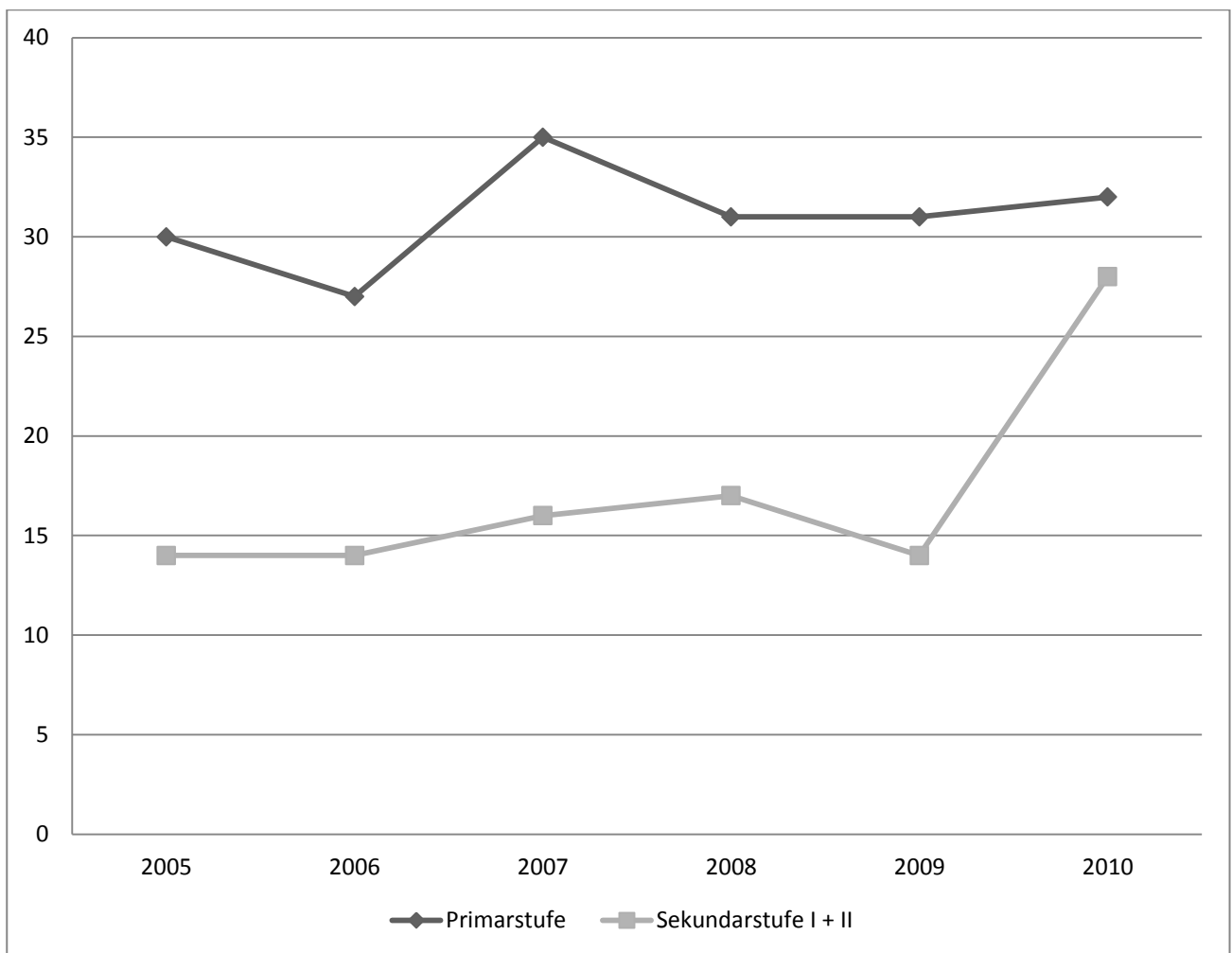
Absolventen der ZINT-Kurse, der berufsbegleitenden Weiterbildung zu den Förderschwerpunkten und durch das Lehramt Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Bildungspolitisch wird der inklusive Entwicklungsprozess durch Fachexpertise in Behörden, zusätzliche Stundenvergabe sowie die Bereitstellung sonderpädagogischen Begleitmaterials unterstützt.

Finanzielle Ressourcen

Mit Blick auf die finanziellen Ressourcen kommt Klemm in seiner Studie (2009) zu der Aussage, dass die Verwendung der ca. 2,6 Milliarden Euro, die derzeit durchschnittlich in den Förderschulunterricht investiert werden, im gemeinsamen Unterricht 2,4 Wochenstunden pro Integrationsschüler/in ergeben würden (ebd.: 7f.). Zusätzliche Hilfen wie pädagogische Unterrichtshilfen u. Ä. kommen auch dem gemeinsamen Unterricht zugute und die Kosten für den Schülertransport würden eingespart. Gerade letzterer Fakt ergäbe ein erhebliches Einsparungspotenzial im inklusiven Kontext. Im Schuljahr 2010 wurden in der Stadt Dresden im Durchschnitt 2.590 € Beförderungskosten pro Kind ausgegeben (Preuss-Lausitz 2011a: 75). Wenn man diese Summe exemplarisch auf derzeit ca. 7.000 Einzelintegrationen hochrechnet, da in Chemnitz die Kosten geringfügig darunterlagen, dafür in Leipzig bedeutend höher (vgl. ebd.) würden dem Freistaat Sachsen zur Anschubfinanzierung inklusiver Schulen mehr als 18 Mio. Euro (18.130.000 €) zur Verfügung stehen.

Eine wichtige finanzielle Grundlage zur Unterstützung integrativer Maßnahmen in Sachsen ist die nach dem Bund-Länder-Kommissions-Versuch von 1992 bis 1995 „Gemeinsam handeln – einander erleben“ aufgelegte Förderrichtlinie, die bei jährlicher Beantragung entsprechend den festgelegten Kriterien zu zwei Dritteln einen Zuschuss für integrative Maßnahmen bereitstellt. In diesem Rahmen können Personalausgaben für fachlich qualifizierte Integrationshelfer/innen, Sachkosten für eine behindertengerechte Ausstattung bzw. Lehr- und Lernmittel sowie Sachausgaben für angepasste bauliche und räumliche Bedingungen beantragt werden (vgl. SMK 2003). Aus der Antragstellung der letzten Jahre kann man ein steigendes Interesse an der Umsetzung integrativer Maßnahmen in den weiterführenden Schularten erkennen. Obwohl die Anzahl der Anträge in den weiterführenden Schularten nur ein Drittel beträgt, beanspruchen die Antragssummen zwei Drittel des Gesamtbudgets, wie die folgende Abbildung zeigt (vgl. SMK 2010 Anlage 40):

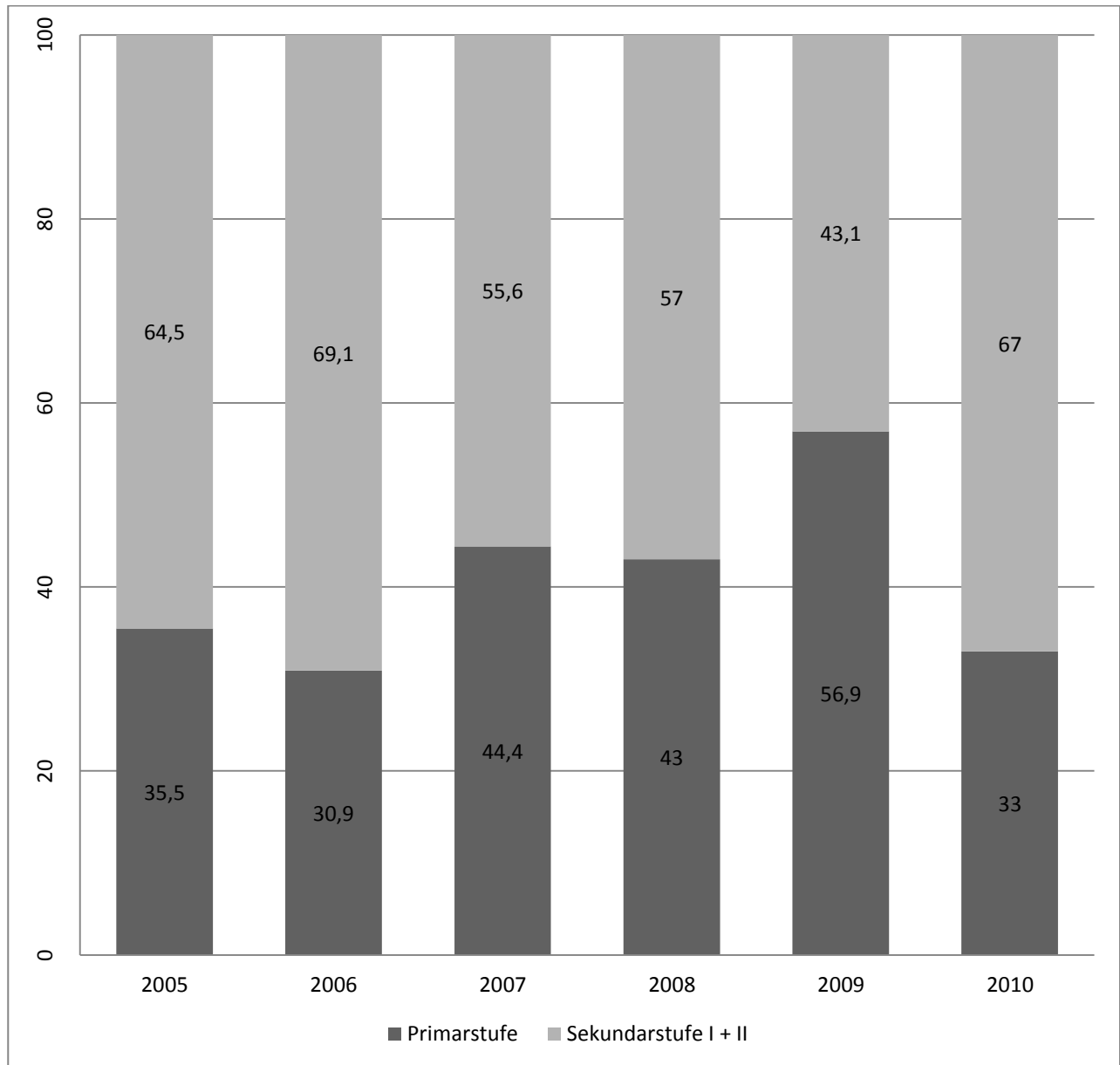
Abbildung 4: Schulartbezogener Vergleich der SMK-Förderanträge



(eigene Berechnung auf Datenbasis von SMK 2010: Anlage 40)

Hier wird deutlich, dass fast doppelt so viele Grundschulen als Sekundarschulen einen Antrag auf SMK-Fördermittel gestellt haben. Nur im Jahr 2010 nähern sich die Antragszahlen an. Eine Ursache dafür könnte in der längeren integrativen Tradition der Grundschulen liegen. Die nächste Abbildung zeigt das Verhältnis der Beantragungssummen im Vergleich der Grundschule mit den weiterführenden Schularten. Mit Ausnahme des Jahres 2009 ist die Summe der beantragten Fördermittel im Sekundarbereich größer als an Grundschulen, z. T. in einem Verhältnis von zwei zu einem Drittel (2006, 2010). Schlussfolgernd beantragen mehr Grundschulen weniger Fördermittel, was einerseits an den altersbezogenen Unterstützungskosten, andererseits an der höheren Schüleranzahl in Mittelschulen und Gymnasien liegen kann.

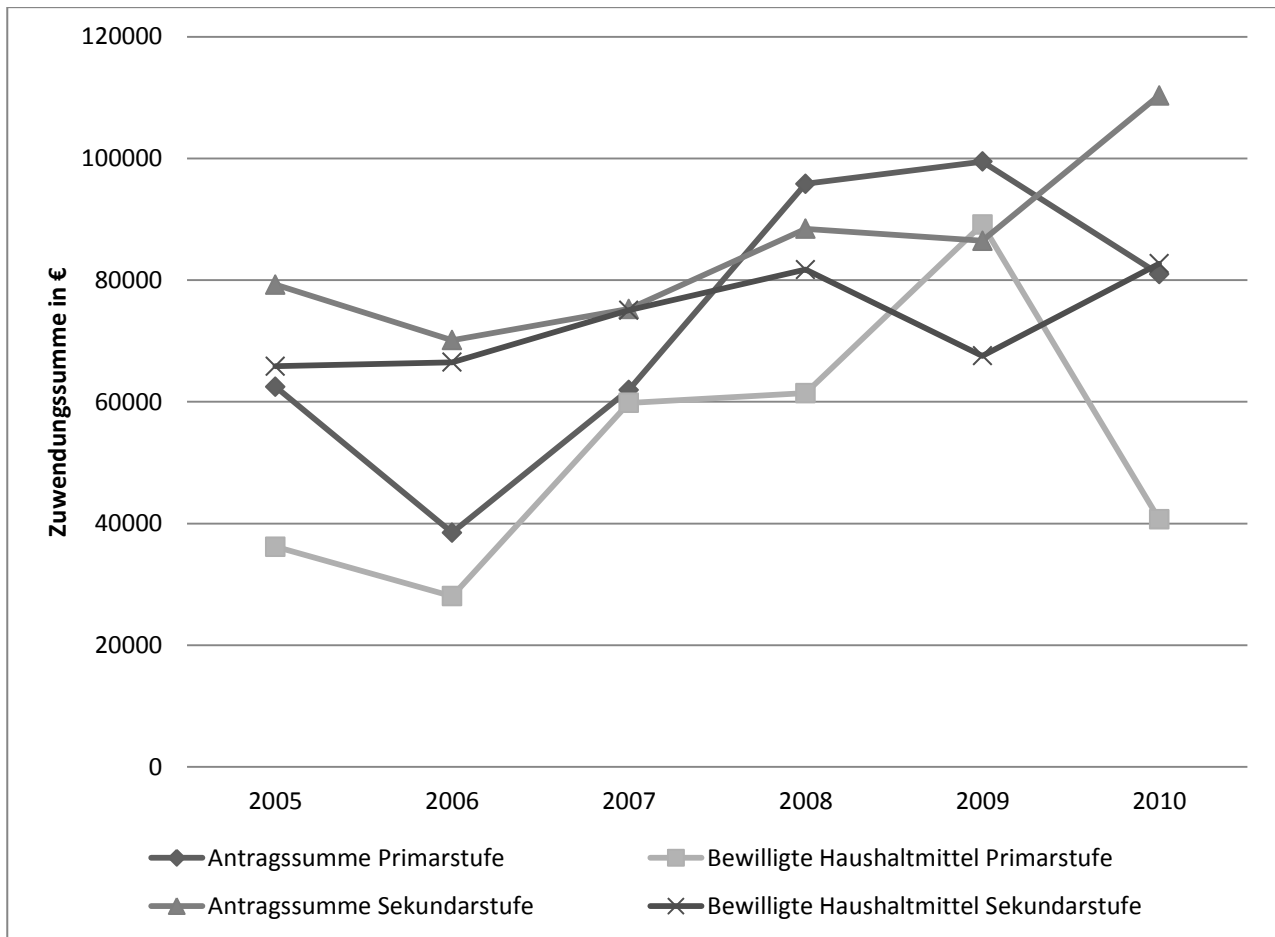
Abbildung 5: Beantragte Fördermittel der SMK-Förderrichtlinie (2005 bis 2010) im Schulartenvergleich in Prozent



(eigene Berechnung auf Datenbasis von SMK 2010: Anlage 40)

In Abbildung 5 werden die Antragssummen der jeweiligen Schularten ins Verhältnis zu den Bewilligungssummen gesetzt. Daraus ist einerseits die staatliche Unterstützung integrativer Maßnahmen, andererseits der Realisierungsrahmen benötigter Unterstützung von Grundschulen und weiterführenden Schulen erkennbar.

Abbildung 6: Verhältnis schulartbezogener Antragssummen zur Bewilligungssumme in Prozent (2005 bis 2010)



(eigene Berechnung auf Datenbasis von SMK 2010: Anlage 40)

Aus Abbildung 6 ist erkennbar, dass im Primarbereich die Differenzen zwischen Antrags- und Bewilligungssumme streuen. Geringe Differenzen liegen in den Jahren 2006, 2007 und 2009 vor, während in den anderen Jahren der Unterschied ein Drittel (2008) bis zur Hälfte (2005 und 2010) der beantragten Summen ausmacht. Hintergründe können in den zur Verfügung stehenden Mitteln und in der kriterienbezogenen Förderungswürdigkeit der beantragten Unterstützung liegen. Im Sekundarbereich liegen die Summen insgesamt höher und die Differenzen zwischen Antrags- und Bewilligungssumme sind geringer, bei einer völligen Übereinstimmung im Jahr 2007. Ab 2008 vergrößern sich die Differenzen wieder. Insgesamt zeigen die steigenden Fördersummen die erfolgreiche Umsetzung der SMK-Förderrichtlinie als finanzielles Unterstützungsinstrument im integrativen Kontext.

Mit Blick auf die Gesamtinvestitionen ergeben sich aus einer sächsischen Statistik von 2007:

- Personalausgaben: 4.100 €,
- Sachaufwände: 600 € und
- Investitionsausgaben: 500 € pro Schüler/in pro Schule (Statistisches Landesamt 2010: 239).

Außerdem werden Grundschüler/innen mit 4.700 €, Mittel- und Gymnasialschüler/innen mit je 6.100 € und Förderschüler/innen mit 12.900 € bezuschusst werden (vgl. ebd.). Der sehr hohe Ausgabenanteil für die Förderschüler/innen resultiert aus den kleineren Klassenstärken und damit höherem Personaleinsatz, den ergänzenden Ausstattungskosten für benötigte Unterstützungen und Nachteilsausgleiche sowie besonderen Lehr- und Lernmitteln. Den inklusiven Entwicklungsempfehlungen von Preuss-Lausitz (2011a) folgend käme der hohe Anteil an Schüler/innenausgaben, der im Förderschulbereich vorliegt, den anderen Schularten zugute und würde insgesamt die Zuwendung pro Lernenden erhöhen. Das beweisen auch Studien von Preuss-Lausitz (1996) und die ermittelten „bundesweiten Durchschnittskosten pro Sonderschüler“ von 19.900 DM bzw. in Stadtstaaten von 25.000 DM (Lünnemann 1998: 149, Hetmeier 2000: 27, zit. n. Preuss-Lausitz 2002: 28).

In einem weiteren inklusiven Finanzierungsmodell nach Preuss-Lausitz werden auf der Grundlage der system- und chaostheoretischen bzw. sozialökonomischen Ansätze nach Bonfenbrenner (1976) und des integrationspädagogischen sozialökonomischen Ansatzes nach Sander (1987, 2009) die sonderpädagogischen Ressourcen für die Förderschwerpunkte Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES) nach einem Mehr-Ebenen-Modell verteilt. Unter Beachtung des sozialen Umfeldes und unter Rücklage einer „zentralen Reserve“ von 5 % für Härtefälle und Sonderlagen wird präventiv von einem landesweiten Quotenschlüssel von 4 % für LES ausgegangen. Diesen multipliziert man mit 3,5 Stunden sonderpädagogischer Zuwendung und erhält eine personelle Ressource, die je nach Bedarf für ein ganzes Schuljahr oder weniger zur Verfügung steht (Preuss-Lausitz 2011a: 88ff.). Analog dem Modell vergibt Schleswig-Holstein 65 % der sonderpädagogischen Stunden entsprechend der jeweiligen Schülerzahl im Kreis. Zusätzlich können 35 % für soziale Härtefälle ausgehandelt werden. Berlin plant eine Landesquote von 4,5 % für LES bei einer personellen Ressourcenzuweisung je nach sozialer Belastung in drei Stufen (ebd.: 89).

Wocken unterscheidet in seinem exemplarischen inklusiven Berechnungsmodell nach einem Regelsystem für LES und einem Unterstützungssystem für die Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperlich-motorische und geistige Entwicklung. LES-Schülerinnen und LES-Schüler werden aufgrund ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs doppelt gezählt (Klassenstärke von 22 Schülern) und erhalten eine Förderstunde pro Tag und Klasse. Hier ist die sonderpädagogische Lehrkraft für vier Klassen zuständig. Schüler/innen der anderen Förderschwerpunkte werden dreifach gezählt (Klassenstärke von 20 Schülern) und bekommen zwei bis drei Stunden pro Woche zusätzlich. Hier ist die sonderpädagogische Lehrkraft für 100 Lernende zuständig (vgl. Wocken 2010).

Speck bezieht sich in der Darstellung fehlender finanzieller Ressourcen auf Untersuchungen des Forschungsinstituts für Bildung und Sozialökonomie (Fibs 2009, zit. n. Speck 2011: 48), nach denen sich die Gesamtkosten für ein inklusives Schulsystem 2020 auf 49 Mrd. € belaufen, wovon weniger als ein Drittel an Sonderschulkosten (15 Mrd. €) eingespart würde. Damit würden für ein inklusives Schulsystem 34 Mrd. € zur Verfügung stehen (vgl. Speck 2011: 49). Diese Kosten sind bedeutend höher als in der schon aufgeführten Klemm-Studie (2009) in Höhe von 2,6 Mrd. €, in der vorwiegend die Einsparung der Personalkosten an Förderschulen in den Blick genommen wurde. Insgesamt wird aus Sicht der Autorin in jedem Fall eine Anschubfinanzierung benötigt. Erste Umsetzungsbeispiele wie in Schleswig-Holstein zeigen jedoch, dass durch die Verlagerung der Arbeitsplätze der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ohne große Zusatzkosten inklusive Strukturen vor Ort aufgebaut werden können. In Anbetracht der Tatsache, dass man sich im Moment in Sachsen das teuerste System leistet, d. h. die Parallelförderung von Förderschulen und Integration, kann der finanzielle Faktor nicht ausschlaggebend im inklusiven Entwicklungsprozess sein. Problematischer ist eher der Fakt, dass die Integration bildungspolitisch kaum eine Rolle spielt. Wesentlicher sind Schulleistungssteigerungen zur „Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland“, womit „Mittel zugunsten des sozialen Prinzips“ automatisch zu kurz kommen (Speck 2011: 49): „Da es keine politische Entscheidung per Gesetz [zu den notwendigen personellen und sächlichen Aufwendungen – die Autorin] gab, diese auch zwingend bereitzustellen, bewegte sich in der administrativen Realität wenig“ (ebd.: 48).

Sächlich/materielle und räumliche Ressourcen

In der Betrachtung der baulich-räumlichen Mittel, die im Freistaat Sachsen in den Schulhausbau fließen, wurden allein im Doppelhaushalt für 2009 86,3 Mio. € geplant sowie für 2010 93,2 Mio. €. Diese Mittel setzen sich aus drei Finanzquellen zusammen: Es werden Strukturfondsmittel der Europäischen Union für die Förderung des Baus allgemeinbildender Schulen bzw. Mittel des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE III) (2007 – 2013) in Höhe von 34,9 Mio. € (2009) bzw. 49,9 Mio. € (2010) genutzt. Der Freistaat selbst hat 31,4 Mio. € (2009) bzw. 23,3 Mio. € (2010) im Einzelplan 05 bereitgestellt. Des Weiteren wurden Mittel aus dem Finanzausgleichsgesetz (FAG-Mittel) im Einzelplan 15 in Höhe von je 20 Mio. € eingeplant. Zusätzlich wurden in der Titelgruppe 75 „Individuelle Förderung und Unterstützung“ insgesamt 409.100 € in beiden Jahren eingesetzt. Dazu wurden in Titelgruppe 77 „Schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ allein für die Unterrichtsversorgung je 195.000 € zur Verfügung gestellt. Auch die Förderung besonders begabter Schüler/innen war inbegriffen (vgl. Freistaat Sachsen 2010). Im Haushaltplan 2011/2012 ergeben sich im Einzelplan 05, Titelgruppe 71 „Integration Behinderter in den allgemeinen Unterricht“, Gesamtausgaben in Höhe von 203.625,30 € (2011) und 206.418,00 € (2012) als integrative Zuwendungen im Rahmen der SMK-Förderrichtlinie (Freistaat Sachsen 2011).

In der inklusiven räumlichen Gestaltung werden Klassenzimmer, Schulflure und Freiräume zu Lernlandschaften. Dabei kommen flexible Tische mit großzügigen Arbeitsflächen und multifunktionale Stuhlmodelle auf textilen, lärmschluckenden Bodenbelägen zum Einsatz. Es gibt Sichtschneisen und Fenster zum Gang, um sowohl individuelles Arbeiten als auch die Aufsichtspflicht zu gewährleisten. Leicht stapelbare, platzsparende und vielseitig nutzbare Möbel erlauben Bewegungsfreiheit im Klassenzimmer sowie verschiedene Lern und Arbeitsformen. Funktionalität und Langlebigkeit sind tragende Prinzipien. Abwechslungsreiche Sitzgelegenheiten ermöglichen eine ideale Arbeitshaltung. Runde Besprechungstische fördern Begegnungen und gleichberechtigte Kommunikation. Lebendiger, abwechslungsreicher und erfolgreicher Unterricht ist auch durch den Einsatz von interaktiven Tafeln gekennzeichnet, die sich durch universelle Einsatzmöglichkeiten mit vielseitig nutzbarer Fachsoftware auszeichnen. Durch die Höhenverstellbarkeit können sie unabhängig von der Körpergröße genutzt werden. Pinnwände, Flipcharts, Tafelflächen und Stofffarben sowie Zubehörtafeln ergänzen das Repertoire. Leistungsfähige und preiswerte Mediensysteme können auch von jüngsten Schüler/innenn intuitiv und kreativ bedient werden.

Schränke bzw. mobile Sideboards dienen als geordneter Stauraum einer Materialaufbewahrung sowie einer systematischen Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsstoffes und ermöglichen die Konzentration auf das Wesentliche durch Beseitigung von Ablenkungselementen. Ebenso werden durch eine gute Akustik unter Beachtung von Schallpegel und Nachhallzeit die Konzentration und das Wohlbefinden gefördert. Für Erholungsphasen sind Sitzgelegenheiten mit Couch-Elementen, eine Bibliothek, Lehrerstützpunkte, Schülerareale und eine Aula, in der auf einer Bühne auch Theater gespielt werden kann, vorgesehen (vgl. raumbausteine 2014).

In Ergänzung der räumlichen und sächlichen Ressourcendiskussion sei noch auf die Reggio-Pädagogik nach Göhlich (1997) und die in diesem Zusammenhang förderlichen räumlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen hingewiesen. Hier sind „die anderen Kinder der erste Pädagoge“, der zweite die Lehrkraft bzw. der Erwachsene sowie der dritte der Klassenraum selbst (Wocken 2011: 125). Bei Montessori findet man diesen Aspekt unter dem Begriff „vorbereitete Umgebung“ und bei Freinet sind damit die Ateliers gemeint. Inklusiver Unterricht benötigt also „Lernlandschaften mit verschiedene Lernorten, individuellen Arbeitsplätzen, Ruhezeiten und Stationen der Gemeinsamkeit“ (ebd.: 126). Die „andere Ökologie“ besteht damit aus: „Offenen und flexiblen Lernlandschaften mit Funktions-ecken, Ateliers, Ruhezeiten, Nischen, Kästen, Magazinen, Paravents, Separés, Büros, Konferenzräumen, Marktplätzen und einem Festsaal“ (ebd.). Im Rahmen der sozialen Ressourcen werden heterogene Tischgruppen für ca. vier Schüler/innen gebildet, im kulturellen Bereich soll das Sozialleben ritualisiert werden, z. B. durch verschiedene Begrüßungsformen (vgl. ebd.).

Inklusiv gedacht müssen alle Schüler/innen auch die Chance haben, sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse zu beteiligen. Dabei sollte der Zugang zu jeder Arbeitsgemeinschaft, Museen, Galerien, Theatern und Kinos sowie Kulturhäusern und Stadtteilzentren gewährleistet sein. Je nach Bedarf stehen Transportmöglichkeiten zur Verfügung. Schulfahrten, auch ins Ausland, werden unter Berücksichtigung aller besonderen Erfordernisse geplant. Es erfolgt eine gute Kooperation mit den Betreuungseinrichtungen wie Hort, Jugendfreizeitheim und Angeboten der offenen Jugendarbeit. Die Zusammenarbeit mit Sportvereinen, Volkshochschulen, Musikschulen, örtlichen Kirchen evtl. unter Einbeziehung von Einzelfallhelfern sind ebenfalls wichtig. Alle Beteiligten sprechen sich gut ab und arbeiten Hand in Hand auf der Basis gemeinsamer Zielstellungen (vgl. Boban & Hinz 2003: 95).

Insgesamt ist in der Betrachtung der Ressourcen festzustellen, dass „ein finanzieller Mehraufwand“ vorwiegend in der „Transformationsphase hin zu einem inklusiven System“ entstehen (Mißling & Ückert 2014: 26f.). Die höchsten Ausgaben betreffen dabei die Personalkosten. Darunter fallen neben dem „erhöhten Stundenbedarf für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen“ der „steigende Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte“, für „benötigtes Betreuungspersonal sowie medizinisch-therapeutische oder pflegerische Kräfte“ sowie Integrationshelferinnen und Integrationshelfer bzw. Schulhelferinnen und Schulhelfer (ebd.). Ungeklärt ist noch der Finanzausgleich der kommunalen Mehrbelastung aufgrund des Konnexitätsprinzips. Die Barrierefreiheit im Kontext der schulbaulichen Anlagen sowie der sachliche Schulaufwand in Form von „Unterhalt und Bewirtschaftung der Gebäude, Verwaltung und Lernmittel“ finanzieren die Schulträger. Wesentlich ist dabei die verstärkte und differenzierte Berücksichtigung inklusiver Ansprüche in der „öffentlichen Haushaltplanung“ der Landkreise und Kommunen (ebd.).

Zusammenfassend gibt es in Sachsen neben der Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit an öffentlichen Schulen zahlreiche Aktivitäten, Fördermittel und Initiativen zur Umsetzung integrativer Maßnahmen, die eine enge Kooperation und Absprache aller Kostenträger erfordert. Die meisten Investitionen fließen in die personelle Ressource. Hier muss bezogen auf die Qualifizierung einer ausreichenden Anzahl von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bzw. von Lehrkräften mit sonderpädagogischem Knowhow nachgesteuert werden, um eine mögliche Doppelbesetzung in integrativen Klassen zu gewährleisten. Kostenintensiv ist im Moment die Parallelinvestition in unterstützende Maßnahmen des gemeinsamen Unterrichts sowie in den Erhalt und Ausbau speziell auf Förderschwerpunkte ausgerichteter Förderschulzentren. Eine mögliche Option zur Kosteneinsparung wäre die Öffnung der Förderschulzentren, Förderzentren und Förderschulen für den Regelschulbereich unter Nutzung der speziellen Ausstattung und aller Unterstützungsmaßnahmen. Eine Grundlage dafür wäre eine langfristig sichere Schulnetzplanung mit Standortsicherheiten zur Garantie für Wohnortnähe und die Ausbildung sowie Einstellung ausreichender Lehrkräfte mit inklusivem Grundwissen. Zum Gelingen einer inklusiven Ausrichtung trägt eine am Kindwohl orientierte interdisziplinäre Rahmengestaltung auf der Basis guter Kooperation und Kommunikation bei. Wesentlich dabei ist, dass die Maßnahmen zeitig genug vorbereitet werden, um angemessene Rahmenbedingungen zu sichern. Eine präventive Pauschalzuweisung entsprechend dem schon erwähnten Sozialindex ermöglicht die Förderung aller Schüler/innenn, z. B. bei möglichen zeitweisen Entwicklungsverzögerungen oder vorliegenden besonderen Begabungen.

2.6 Schlussfolgerungen für den Forschungsgegenstand

Anknüpfend an die zentrale Fragestellung dieser Arbeit nach den Vorstellungen integrativ arbeitender Lehrkräfte über eine inklusive Schule wurden in den vorangegangenen Kapiteln ideelle, strukturelle und ressourcenorientierte Merkmale beschrieben. Diese umfassen Kriterien eines integrativen bzw. inklusiven Menschenbildes, Überzeugungen und Einstellungen, Kriterien der Schulkultur und Schulorganisation, pädagogischer Intentionen und Vorgehensweisen sowie Fortbildung und Ressourcen. In der ambivalenten Diskussion um die Begrifflichkeit von Integration und Inklusion stand vor allem „Heterogenität“ als Sichtweise in der Akzeptanz von Vielfalt im Vordergrund. Die dargestellte Ambivalenz zwischen integrativer Praxis und inklusiver Orientierung wirft die Frage auf:

Inwieweit sind integrativ arbeitende Lehrkräfte zugleich inklusiv eingestellt?

Ausgehend von einem humanistischen Menschenbild, in dem sich der Mensch sinnstiftend und verantwortungsbewusst in der Auseinandersetzung mit seiner Umgebung sein subjektives Weltbild konstruiert, nutzt er zwischenmenschliche Beziehungen bewusst zu einem entwicklungsfördernden Austausch und akzeptiert die Vielfalt der Menschen. Im integrativen Kontext erfahren die Schüler/innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht diesen wertvollen Austausch und fördern durch die Auseinandersetzung ihrer Umgebung mit ihrer Andersartigkeit die soziale Kompetenz aller Beteiligten. Im Unterschied zur Inklusion müssen sie sich höchstmöglich an die gesetzten Normen und Leistungserwartungen anpassen. Im inklusiven Vorgehen werden die Lernangebote den Bedürfnissen der Schüler/innen angepasst. In der Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams und unter Nutzung von Unterstützungsangeboten werden individuelle Lernarrangements auf den jeweiligen Lernstandlevels kreiert. Wohnortnahe Einbeziehung und ein Willkommen für jeden Lernenden sind entscheidende Kriterien im inklusiven Kontext. Zur optimalen Entwicklung aller Kinder stehen ihrer besonderen Stärken im Vordergrund. Die erlebte Vielfalt potenziert die Lernchancen und verändert Schule und Umgebung im Sinne einer lernenden Organisation. Die Gestaltungsimpulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung gehen vom Kind aus und werden mit präventiven Ressourcen und Unterstützungssystemen realisiert. In der unterrichtspraktischen Förderung von Heterogenität werden die didaktischen Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung favorisiert. Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 1: Integrativ arbeitende Lehrkräfte befürworten Heterogenität und Individualisierung.

Ausgehend von inklusiven Einstellungen der Begrüßung von Vielfalt, der wohnortnahen Einbeziehung aller, der individuellen Förderung jedes Einzelnen im multiprofessionellen Team auf kooperativer Basis und dem respektvollen Umgang aller Beteiligten ist von Interesse, welche Voraussetzungen es noch braucht, um derzeitig integrativ arbeitende Schulen in inklusive Schulen zu transformieren. Die Frage dazu lautet:

Inwiefern hängen die Einstellungen mit inklusiven Rahmenbedingungen zusammen?

In der Betrachtung der Ebene „Schule“ sollte der Umgang mit Menschen mit Behinderung und anderer Andersartigkeit programmatisch verankert sein. Schule als Lebensraum von Vielfalt erzeugt Lernfreude und fördert selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen. Gute Kommunikation aller Beteiligten, auch der kooperierenden Außenpartner, auf Augenhöhe im demokratischen Kontext der Mitbestimmung fördert inklusive Schulkultur. Schulorganisatorisch bedeutet inklusives Vorgehen eine langfristige Vorbereitung der Maßnahmen unter voller Verantwortungsübernahme und Flexibilität der Schulleitung. Die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten wie einer zweiten Lehrkraft, von Teamstunden, ggf. Gruppen- bzw. Rückzugsräumen und bedarfsgerechter Lerneinheiten, ermöglicht individualisiertes Lernen auf der Basis individueller Förder- und Entwicklungspläne bzw. Curricula. An der Erfüllung der vereinbarten Pläne wird die Leistung gemessen. Gleichzeitig gilt es, soziales Miteinander über kooperatives Lernen zu fördern. Zweitlehrkräfte und Unterstützungskräfte bringen sich auf freiwilliger Basis ein, um die intrinsische Motivation zu fördern.

Inklusive Einstellungen in der Anerkennung von Heterogenität sorgen für die sicherzustellende Barrierefreiheit nicht nur im äußeren Schulbau sondern auch in der Sicht auf Barrieren im Lernen. Mit Lehr- und Lernmaterialien, die für alle Sinne und Besonderheiten aufbereitet sind und genügend Handlungsorientierung beinhalten, kann diesen begegnet werden. In guter Beziehungsgestaltung zu den Schüler/innen können mögliche Barrieren thematisiert und abgebaut werden. Ein funktionierendes Classroom-Management sichert ein rhythmisiertes, individuelles und kooperatives Lernen in lernförderlicher Umgebung auf der Basis von Klassenregeln und Formen des Umgehens miteinander. Lernen in heterogenen

Lerngruppen auf der Basis verschiedener Anspruchslevel und der verfügbaren unterschiedlichen Lernangebote im Rahmen offener Unterrichtsformen fördert die optimale Entwicklung des Einzelnen. Lernentwicklungsberichte und dazugehörige Gespräche geben den Eltern Informationen über den Entwicklungsstand ihrer Kinder und lassen Raum für die gemeinsame Diskussion zu weiteren Entwicklungsschritten, Bedürfnislagen, zur Gestaltung der Abschlüsse und des Übergangs in die Berufswelt auf dem ersten Arbeitsmarkt. In engem Kontakt zu Lern- und Unterstützungsangeboten in der Umgebung werden lebenspraktische und handlungsbezogene Lernorte zur Unterstützung und Gestaltung von Vielfalt genutzt.

Inklusive Sichtweisen fordern präventive Ressourcenzuweisung für alle Kinder. Dazu gehören ausreichend qualifiziertes Personal mit unterschiedlichen Professionen, finanzielle Mittel zur Ausgestaltung der Lernumgebung, ausreichende multifunktionale Räumlichkeiten für die unterschiedlichen Bedürfnisse und genügend passende Lern- und Arbeitsmittel. Der Faktor Zeit ist eine wesentliche Basis für Teamabsprachen, schulinterne und spezielle Fortbildung sowie Elterngespräche und kollegiale Supervision. In enger Zusammenarbeit mit der Schulbehörde müssen ausreichende Personalzuweisungen und inklusive Rahmenbedingungen gesichert werden. Weiterhin gilt es, die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Interesse der optimalen Entwicklung jedes Einzelnen zu fördern. Mit Blick auf den inklusiven Gesamtprozess bedeutet dies:

Hypothese 2: Die Anerkennung von Verschiedenheit und flexible Rahmenbedingungen stehen in einem Zusammenhang.

3 INKLUSIVE ENTWICKLUNG IM SÄCHSISCHEN BILDUNGSSYSTEM

3.1 Rechtliche Grundlagen

In der Transformation zur inklusiven Schule tragen entsprechende schulgesetzliche Grundlagen wesentlich zum Gelingen des Veränderungsprozesses bei. Dabei umfassen die Forderungen der BRK zur Realisierung von Partizipation und Chancengleichheit den

Vorrang gemeinsamen Unterrichts, die Schaffung institutioneller Voraussetzungen, eine inklusive Schulentwicklungsplanung sowie angemessene Ressourcenzuweisungen (vgl. Mißling & Ückert 2014). Aufgrund des Bildungsföderalismus ist der inklusive Entwicklungsstand der gesetzlichen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich. In Sachsen fehlt im Schulgesetz im Vergleich zu anderen Ländern der BRD ein klares Bekenntnis zur Inklusion und die Ausformulierung des Heterogenitätsprinzips wie es in §§ 1 und 12 des Hamburgischen Schulgesetzes (2015), in § 2 Abs. 1 des Berliner (2013) und in § 3 Abs. 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes (2014) zu lesen ist. Auch Hessen (§ 1 Abs. 2 - 2014), das Saarland (§ 4 - 2014) und Mecklenburg-Vorpommern (§ 1 Abs. 2 - 2012) haben im allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag den gemeinsamen Unterricht in den Vordergrund gestellt (vgl. KMK 2014). Trotz zum Teil erheblichen „Änderungen und Anpassungen des Landesschulrechts“ ist jedoch festzuhalten, dass kein Land „alle im Recht auf inklusive Bildung angelegten verbindlichen Kriterien“ erfüllt (Mißling & Ückert 2014: 45).

Aufbauend auf dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Artikel 3 Abs. 3) ist im Schulgesetz des Freistaates Sachsen (SMK 2004a) innerhalb des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule das Recht auf „Entfaltung der Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 2) sowie der „Fähigkeiten und Neigungen“ „ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage“ (§ 1 Abs. 1) festgeschrieben. Demokratische Erziehung und soziales Handeln stehen ebenso im Mittelpunkt wie die Beachtung der Geschlechterspezifika (§ 1 Abs. 2) und die besondere Würdigung der sorbischen Kulturen (§ 2) - insofern sind Heterogenitätsaspekte wie Geschlecht, Herkunft, Nationalitäten, soziale Milieus und weltanschauliche Orientierungen beachtet. In § 5 (Grundschule) ist ein inklusiver Ansatz erkennbar: „Die Grundschule hat die Aufgabe, *alle* Schüler in einem *gemeinsamen* Bildungsgang *ausgehend von den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen* [...] zu weiterführenden Bildungsgängen zu führen“ (ebd.: 7 - kursive Hervorhebung durch die Autorin). Die Schuleingangsphase ermöglicht das Anknüpfen an unterschiedliche individuelle Lernausgangslagen.

Weitere rechtliche Grundlagen für Menschen mit Behinderungen sind in den Schulordnungen der einzelnen Schularten verankert, wie in der Schulordnung Förderschulen (SOFS) vom 1. August 2006 (SMK 2006a) mit der inklusiven Aufgabe, „den Bedürfnissen ihrer Schüler angemessene Bildung, Ausbildung und Erziehung“ in der Vorbereitung auf „ein selbstständiges Leben in der Gemeinschaft“ (ebd.: § 2) zu gestalten und die „Wiedereingliederung in eine der anderen allgemein bildenden Schulen“ bzw. die Integration durch „Förderplanung“ (ebd.: § 17) zu ermöglichen. Integrative Rahmenbedingungen sind in der

Schulintegrationsverordnung (SchIVO) vom 1. August 2004 (SMK 2004b) und in den Förderrichtlinien (FRL) vom 1. Januar 2003 (SMK 2003) festgeschrieben. Zur Rechtssicherung gehören auch das Sächsische Integrationsgesetz vom 28. Mai 2004, die dazugehörige Verordnung und vor allem die bundesrechtlichen Regelungen der Sozialgesetzgebung.

In Sachsen ist der gemeinsame Unterricht laut § 2 SchIVO (SMK 2004b) wie folgt definiert: (1) „Schüler, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf im Sinne von § 13 der SOFS, in der jeweils geltenden Fassung, festgestellt wurde, können nach Maßgabe der nachstehenden Vorschriften zusammen mit nichtbehinderten Schülern in einer öffentlichen Schule [...] unterrichtet werden, wenn und solange gewährleistet ist, dass sie in dieser Schule die erforderliche pädagogische Förderung erhalten“ (SchIVO: 1). Integrative Unterrichtung kann als Vollintegration, als Vollintegration mit einer „zusätzlichen Lehrkraft“ und Förderunterricht, als Teilintegration „in einzelnen Unterrichtsfächern“ (ebd.) und in Form von Außenklassen erfolgen (ebd.: § 3). Integratives Vorgehen ist nach § 4 (ebd.) abhängig von personellen, finanziellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen, über die die Schulbehörde befindet. Die Wochenstundenzuweisung beträgt für alle Förderschwerpunkte bis zu fünf Stunden, bei Schüler/innenn mit Autismus kann diese Obergrenze überschritten werden (ebd.: § 4 Abs. 3). Die Klassenstärke im integrativen Rahmen sollte 25 Schüler/innen nicht überschreiten (ebd.: § 3 Abs. 2). An sächsischen Grundschulen und Schulen in freier Trägerschaft kann lernzieldifferent unterrichtet werden (vgl. ebd.: § 5 Abs. 1). Die Rahmenbedingungen sind hier schon sehr inklusionsförderlich gestaltet. Ab der Sekundarstufe erfolgt die Unterrichtung nur lernzielgleich (vgl. ebd.). Damit sind Schüler/innen mit einer geistigen und einer Lernbehinderung von weiterführenden öffentlichen Schularten ausgeschlossen.

Das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs wird durch die Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur eingeleitet, indem eine Förderschule mit der Erstellung eines förderdiagnostischen Gutachtens beauftragt wird. Ein Förderausschuss (Schulleitung und Lehrkräfte der bisherigen bzw. der zuständigen Förderschule, Eltern, evtl. Experten) berät über den sonderpädagogischen Förderbedarf und eine mögliche Umsetzung im gemeinsamen Unterricht. Ein Kind kann auch probeweise an der Förderschule unterrichtet werden. Die regionale Bildungsagentur entscheidet abschließend über den Förderort des Kindes, auch gegen den Willen der Eltern. Jedes Kind hat „grundsätzlich Anspruch auf Nachteilsausgleich“ (Beauftragte der Bundesregierung 2009: 191ff. vgl. SMK 2005: 47ff.).

Zusammenfassend soll noch einmal in Anlage 1 eine Gegenüberstellung der durch die BRK, Artikel 24, geforderten Rechte für Menschen mit Behinderungen zu den zahlreichen Errungenschaften und Anknüpfungspunkte bisheriger integrativer Bemühungen in Sachsen gegeben werden. In der Übersicht wird deutlich, dass prinzipielle gesetzliche Grundlagen zu Grundfreiheiten und wirksamer Teilhabe sowie zur Persönlichkeitsentwicklung vorhanden sind. Erweitert, verändert und ausgebaut werden muss die Verwirklichung der Umsetzung unter Punkt 2: Es beginnt mit der schulgesetzlichen Verankerung zieldifferenten Unterrichts bis zum Abitur bzw. zum Berufsabschluss und setzt sich entsprechend den BRK-Anforderungen in einem garantierten, wohnortnahen inklusiven Schulangebot, in angemessenen individuellen Vorkehrungen und Unterstützungen ohne Haushaltvorbehalt sowie in der Bereitstellung präventiver Ressourcen entsprechend dem Sozialraumindex fort. Die besonderen Unterstützungsmaßnahmen für Schüler/innen in den Förderschwerpunkten Hören und Sehen unter Punkt 3 sind wiederum vorhanden, dafür fehlt die geforderte inklusive Qualifizierung in allen Bildungsebenen. Die Angebote zur inklusiven Weiterbildung sollten auch in allen Lehrämtern integriert sein. Somit sind gute Voraussetzungen vorhanden, an denen angeknüpft werden kann. Es bedarf jedoch noch einer stringenter inklusiven Bildungsinitiative, um den BRK-Forderungen gerecht zu werden (Anlage 1).

3.2 Qualitätsmodell schulischer Entwicklung in Sachsen

Die sächsische Schulpolitik entwickelte sich in den letzten 25 Jahren aufgrund der durchgängigen Regierungsverantwortung durch die CDU kontinuierlich. Infolge des ersten Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen vom 03. Juli 1991 wurde die Mittelschule als „Kernstück sächsischer Bildungslandschaft“ (1992) in der Zusammenführung des Real- und Hauptschulbildungsgangs neu eingeführt. Inzwischen erfolgte die Weiterentwicklung zur Oberschule (2013/14). Mit der Einführung der neuen Lehrpläne im Jahr 2004 erfolgte ein nächster Entwicklungsschritt. Auch hier stand das Thema „Individuelle Förderung“ im Mittelpunkt. Dazu findet sich in § 1 des Schulgesetzes des Freistaates Sachsen folgende Orientierung: „Bei der Gestaltung der Lernprozesse werden die unterschiedliche Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler inhaltlich und didaktisch-methodisch berücksichtigt sowie geschlechterspezifische Unterschiede beachtet“ (SMK 2004a). Präzisiert wird diese Aussage noch in § 35a zur „Individuellen Förderung der Schüler“:

- (1) „Die Ausgestaltung des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen orientiert sich an den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler. Dabei ist insbesondere Teilleistungsschwächen Rechnung zu tragen.
- (2) Zur Förderung des Schülers und zur Ausgestaltung des Erziehungs- und Bildungsauftrages können zwischen den Schülern, den Eltern und der Schule Bildungsvereinbarungen geschlossen werden“ (ebd.: 19).

Individuelle Förderung wird also im Rahmen der Erziehungspartnerschaft mit Eltern als Experten ihrer Kinder gemeinsam umgesetzt. In der Gestaltung des pädagogischen Alltags stehen individuelle Lernangebote im Mittelpunkt, die die Schüler/innen zum selbstverantwortlichen Lernen aktivieren.

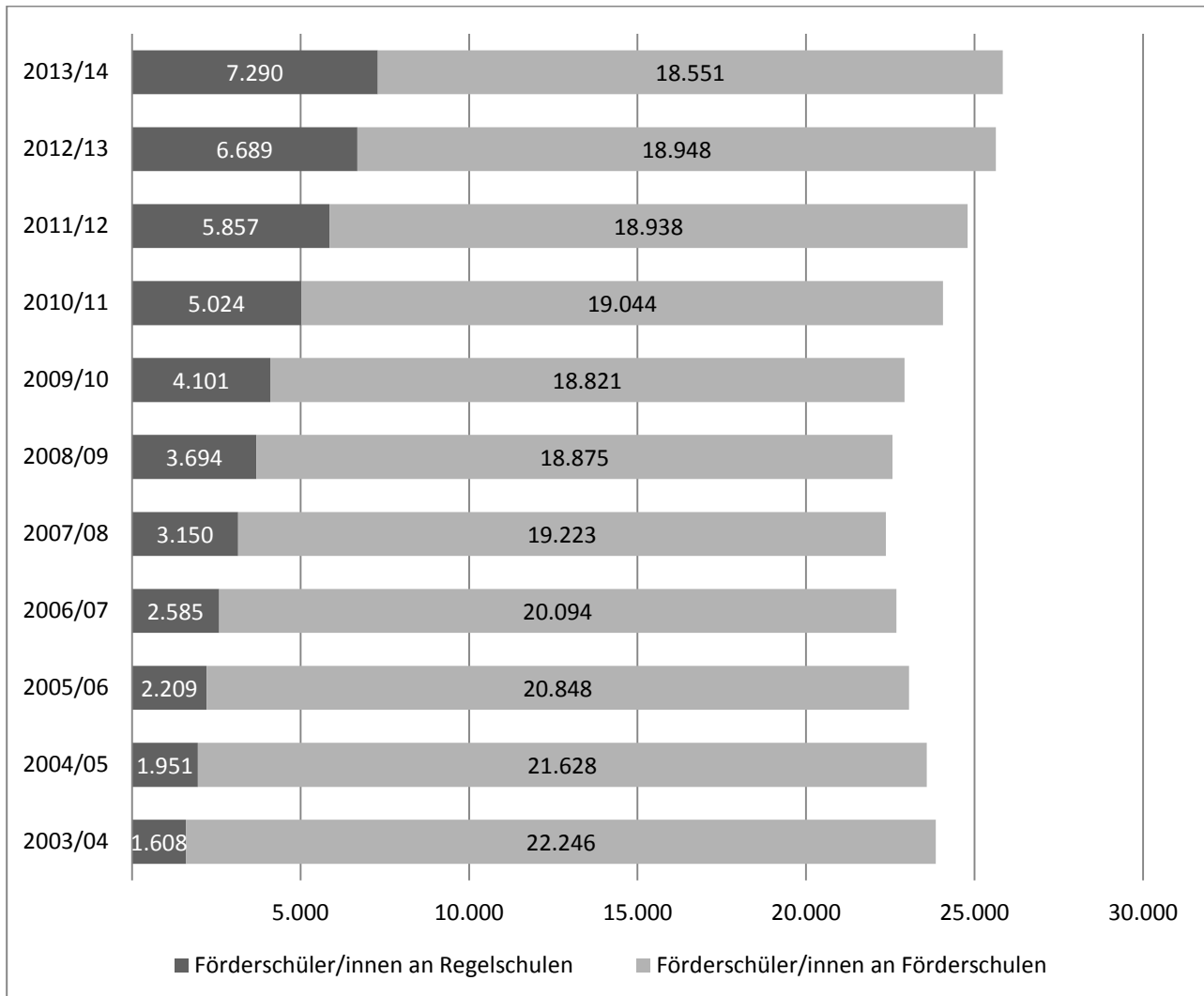
Das Leitbild des Kultusbereichs (2008) strebt unter dem Motto „Wir bewegen Bildung – Bildung bewegt uns“ visionär die bestmögliche Entwicklung von Fähigkeiten und Talenten jeder Schülerin und jedes Schülers an. Im Rahmen lebenslangen Lernens und unter Nutzung aller Zukunftschancen werden sie auf ein selbstbestimmtes, aktives Leben vorbereitet. Lehrkräfte und Schulleitungen arbeiten dafür eigenständig, engagiert und professionell. Der Anspruch besteht in einer toleranten und demokratischen individuellen Lehr- und Lernkultur, die Eigenverantwortung und Qualitätsentwicklung der Schulen stärkt und die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Außenpartnern sucht. In der Rolle als Dienstleister und Impulsgeber wird dieser Prozess von den Verantwortlichen des Kultusbereichs unterstützt. Durch zielorientiertes, transparentes und kollegiales Handeln bei hoher Leistungsbereitschaft sind klare Ziele, zügige Entscheidungen, vertrauensvolle Zusammenarbeit und die Potenzialförderung jedes Einzelnen gefragt (vgl. SMK 2008). Erste inklusive Momente sind in diesem Leitbild verankert. Angefangen von einer demokratisch-toleranten Grundhaltung über die Vorbereitung auf Selbstbestimmung und Teilhabe bis hin zur individuellen Unterstützung der Potenzialentfaltung. Ganztagschulen, die in Sachsen zu 69,4 % realisiert sind, bieten günstige Rahmenbedingungen für diese Entwicklung. Hier nimmt Sachsen eine Spitzenposition ein. Schule wird im Selbstverständnis zu einem Lern-Lebensort und bietet die Chance, „kognitive und soziale Benachteiligungen bildungsferner Schichten (abzubauen) [...]. Die inklusive Ganztagschule muss nicht nur klären, wie Kinder mit Behinderungen am Nachmittag in die Lern- und Freizeitangebote produktiv und nach ihren Wünschen einbezogen werden, sondern auch, wie alle Lehrkräfte Entspannung und Arbeit am Ort Schule verbinden können“ (Preuss-Lausitz 2011a: 23).

Die aktuelle bildungspolitische Strategie zur Schul- und Unterrichtsentwicklung in Sachsen ist u. a. in der Kriterienbeschreibung „Schulische Qualität in Sachsen“ (SBI 2014) verankert. Darin enthalten ist das „Rahmenmodell schulischer Qualität“, das ausgehend von den schulpolitischen Rahmenbedingungen, den personellen und materiellen Ressourcen der Schule, dem Umfeld, den Lebensverhältnissen und den individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen, die Prozesse an der Schule in Qualitätsbereichen beschreibt. Diese führen in der Umsetzung zu Ergebnissen und Erträgen im Sinne der Kompetenzentwicklung von Schüler/innenn (ebd.: 5). Die Qualitätsbereiche umfassen „Ergebnisse“, „Lehren und Lernen“, „Schulkultur“, „Entwicklung der Professionalität“, „Management und Führung“ sowie „Kooperation“ (ebd.: 6f.). Inklusionsbezogen sind im Bereich „Schulkultur“ die Qualitätsmerkmale: „Werte und Normen der Schule“, „Schulklima“ und „Individuelle Förderung“ verankert. Letzteres Merkmal umfasst als Kriterien die Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler/innen, die sonderpädagogische und die geschlechterspezifische Förderung sowie die Förderung aufgrund der sozialen und kulturellen Herkunft als inklusive Ansätze der Heterogenität (ebd.: 6).

Nachdem seit 2007/08 alle staatlichen Schulen in Sachsen nach diesen Kriterien evaluiert wurden, liegt nun der zweite Ergebnisbericht der externen Evaluation vor (SBI 2013a). In diesem werden schulart- und regionalbezogen Aussagen zur „Qualität des Unterrichts“, der „individuellen Förderung“, der „Ausprägung der Schülerkompetenzen“ und zur „Elternzufriedenheit“ getroffen (ebd.: 1). Im ausgewählten Bezug zur individuellen Förderung wird eine sehr unterschiedliche Bewertung durch die drei Bezugsgruppen (Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern) deutlich. Während die Lehrkräfte Chancen zur Potenzialentfaltung der Schüler/innen durch „differenzierte Aufgabenstellungen“ und „den Einsatz unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade“ mit „Maßnahmen zur Förderung leistungsschwacher Schüler“ reflektieren, sehen Schüler/innen und Eltern dieses Kriterium kritischer (ebd.: 60). Hier besteht noch Handlungsbedarf, während gleichzeitig eine hohe soziale Kompetenz und Wertorientierung bei Schüler/innenn der Grund- und Mittelschulen nachgewiesen werden konnte (ebd.: 53).

Mit Blick auf die Umsetzung inklusiver Forderungen gilt es, an den integrativen Bemühungen der letzten 25 Jahre anzuknüpfen. Die in der folgenden Übersicht dargestellte bisherige integrative Entwicklung im Zeitraum von 2003/04 bis 2013/14 zeigt ein kontinuierliches Anwachsen der Integrationszahlen, die sich innerhalb der letzten zehn Jahre fast verfünffacht haben.

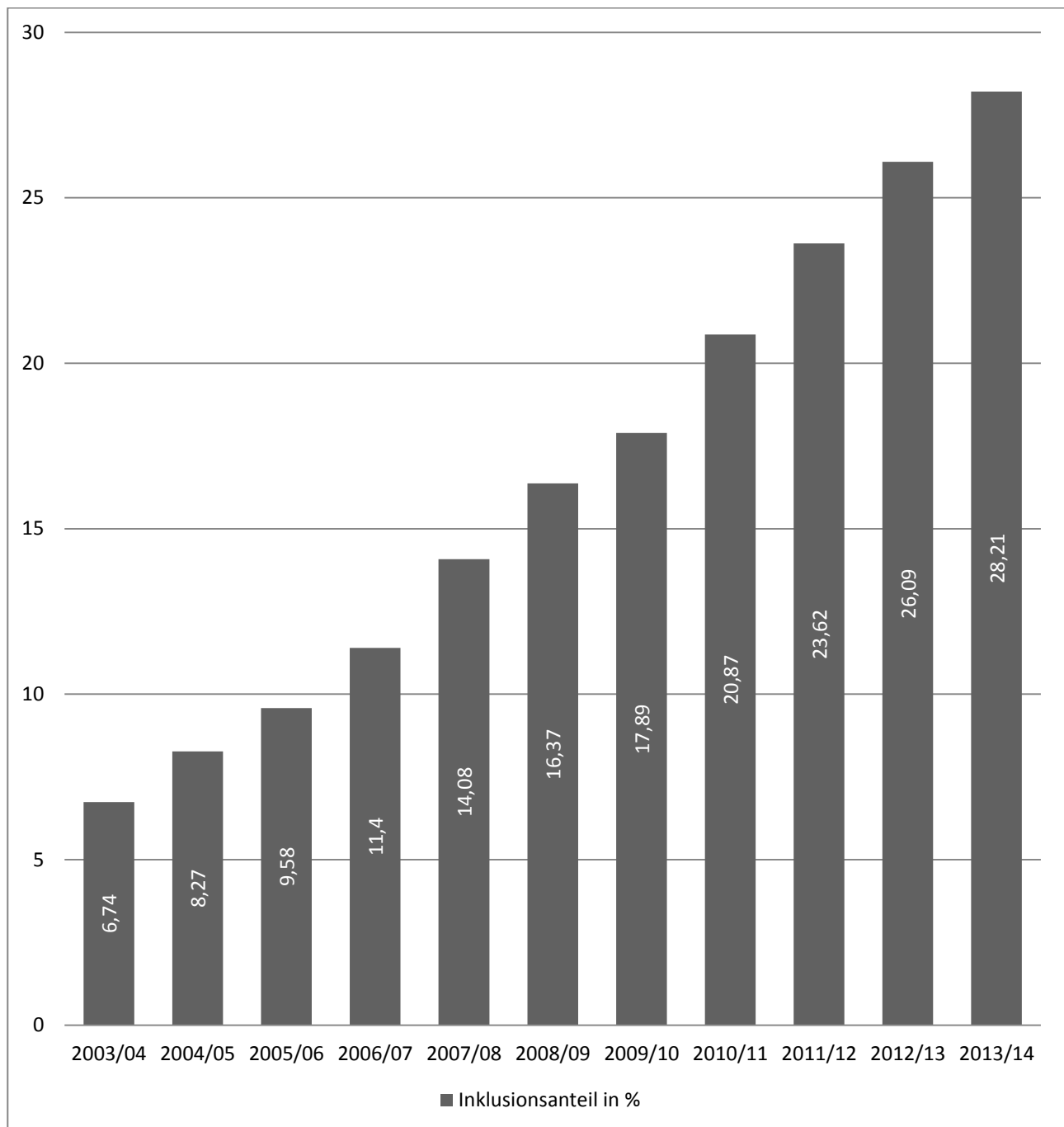
Abbildung 7: Inklusionsanteile von Förderschülerinnen und Förderschülern in Sachsen (2003/04 bis 2013/14)



(zusammengestellt aus Daten des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen 2003/04 - 2013/14)

Um festzustellen, ob der Anteil an Integrationsschülerinnen und Integrationsschülern bzw. der Inklusionsanteil in Bezug zur Grundgesamtheit an Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wirklich angestiegen ist, wird in der folgenden Abbildung dieser prozentuale Anstieg im gleichen Zeitraum grafisch dargestellt und nachgewiesen.

Abbildung 8: Prozentuale Inklusionsanteile in Sachsen in den Schuljahren 2003/04 bis 2013/14



(zusammengestellt aus Daten des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen 2003/04 bis 2013/14)

Aus Abbildung 4 ist ein stetiges Wachstum erkennbar. Dabei vervielfältigen sich die Inklusionsanteile in Sachsen in diesem Zeitraum um das Vierfache. Im Folgenden wird der Fokus auf die Schularten gelenkt, um ein differenziertes Bild über integrative bzw. inklusive

Aktivitäten und Erfahrungen zu gewinnen. In Tabelle 4 werden die Häufigkeiten der Integrationen in den einzelnen Schularten dargestellt:

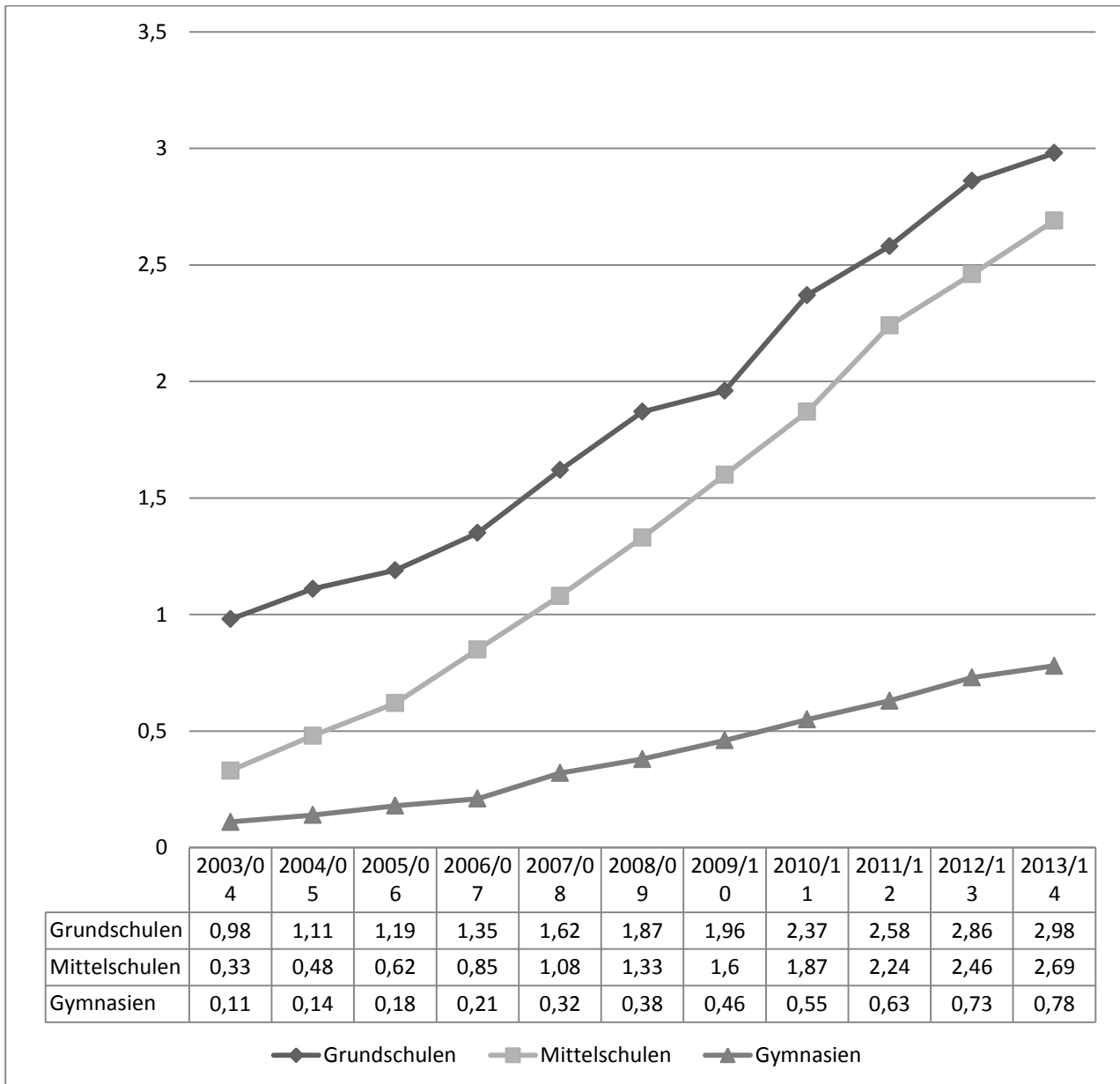
Tabelle 4: Integrationshäufigkeiten im Schulartenvergleich (2003/04 bis 2012/13)

Schuljahr	Grundschule	Mittelschule	Gymnasium	Inklusionsanteile insgesamt
2003/04	968	517	123	1608
2004/05	1167	644	140	1951
2005/06	1330	710	169	2209
2006/07	1585	810	190	2585
2007/08	1965	911	274	3150
2008/09	2293	1089	312	3694
2009/10	2420	1317	364	4101
2010/11	2955	1611	458	5024
2011/12	3255	2063	539	5557
2012/13	3654	2381	654	6689
2013/14	3889	2699	702	7290

(zusammengestellt aus Daten des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen 2003/04 bis 2013/14)

Aus Tabelle 4 ist anhand der Häufigkeiten erkennbar, dass die meisten Integrationen bzw. Inklusionsanteile im Grundschulbereich zu verzeichnen sind, gefolgt von den Häufigkeiten in der Mittelschule. Der berufsbildende Bereich wurde ausgespart, da hier kein vollständiges Datenmaterial aus angegebenen Quellen vorliegt. Im Folgenden wird der prozentuale Anteil der jeweiligen Schulart an der Gesamtzahl der Integrationen im benannten Zeitraum dargestellt. Dabei wird noch einmal der hohe Anteil integrativer Maßnahmen im Grundschulbereich, gefolgt vom Mittelschulbereich deutlich.

Abbildung 9: Inklusionsquote im Schulartenvergleich in den Schuljahren 2003/04 bis 2012/13



(zusammengestellt aus Daten des Statistischen Landesamtes
des Freistaates Sachsen 2003 bis 2013)

Aus Abbildung 9 die Entwicklung der Inklusionsquote, d. h. des Verhältnisses von Integrationsschülerzahl zur Gesamtschülerzahl dieser Schulart, erkennbar. Danach ist die Inklusionsquote im Grundschulbereich am höchsten, gefolgt von der der Mittelschulen. Interessant ist bei durchgängig stetig anwachsenden Kurven, dass die Inklusionsquotenentwicklung im Mittelschulbereich am kontinuierlichsten anwächst und sich der Grundschulkurve annähert. Im Gymnasialbereich ist eine stetige, aber flachere Kurve zu erkennen, die auf eine langsamere Entwicklung hinweist.

Nach dem sächsischen Motto „Jeder zählt“ steht in der Bildungs- und Erziehungsarbeit als Motor gesellschaftlicher Entwicklung die Erhöhung individueller Lernchancen, „Selbstbestimmung und aktive gesellschaftliche Teilhabe“ im Rahmen sozialer Integration im Mittelpunkt (SMK 2012a). Chancengleichheit und Leistungsorientierung sind leitende Prinzipien sächsischer Schulpolitik. Integration als „Einbeziehung und Dazugehörigkeit“ bezieht sich vor allem auf die Fortsetzung integrativer Bemühungen für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (ebd.). Dabei wird auf eine Vielfalt der Förderorte unter Beibehaltung und Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung in Form „professioneller Diagnostik, Beratung und schulischer Förderung“ fokussiert (ebd.). Generelle Zielstellung ist die „größtmögliche Selbstständigkeit“ sowie „Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben“ (ebd.). Erste themenbezogene Projekte wie das ESF-geförderte Projekt PONTES zur Reintegration verhaltensauffälliger Jugendlicher unter gezielter Kompetenzförderung im sozialen Bereich und in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe in Chemnitz bzw. der Schulversuch „Gestrecktes Berufsvorbereitungsjahr in kooperativer Form“ zur optimierten individuellen Übergangsgestaltung und –begleitung von Hauptschüler/innen der Schule zur Lernförderung in die Berufsvorbereitung am Berufsschulzentrum in Leipzig folgen dieser Zielstellung (ebd.).

Im inklusiven bildungspolitischen Disput gab es mehrere Anträge bzw. Anfragen aller Parteien zu Fragen der Umsetzung der BRK. Im September 2011 forderte eine überfraktionelle Arbeitsgruppe unter Leitung von Thomas Colditz (bildungspolitischer Sprecher der CDU) die Weiterentwicklung des Schulsystems zu einem „Inklusiven System“ unter Beachtung des Kindeswohls und des Elternwillens mit dem Ziel der „vollen Teilhabe an der Gesellschaft“ und dem „Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt“ (Sächsischer Landtag 2011). Zu gleichen Forderungen gelangten BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, die in Auswertung ihrer großen Anfrage Inklusion „als Erziehungs- und Bildungsauftrag im Schulgesetz festgeschrieben“ wissen wollen und einen „schrittweisen Umsteuerungsprozess“ im Rahmen eines „Schulentwicklungsplans“ vorschlagen (Herrmann 2010: 11). Die Erkenntnisse aus ihrer Recherche besagen, dass

- die Anzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „bei leicht rückläufigen Schülerzahlen“ steigt, die „Weichen in Richtung Förderschule“ sehr früh gestellt werden,
- kaum Durchlässigkeit nach oben zu verzeichnen ist,

- die Zahl der Schulabschlüsse gering ist und dadurch „jeder dritte Förderschüler“ in der Werkstatt landet (ebd.: 2ff.)
- im Schuljahr 2008/09 bei steigenden Integrationszahlen zu wenig Lehrerwochenstunden (LWS) als Integrationsstunden genutzt wurden: Grundschule: 1,7 LWS, Mittelschule: 2,8 LWS, Gymnasium: 2,5 LWS,
- die „Fördermittel je integriertem Schüler sinken“: von 51,00 € im Jahr 2005 zu 30,00 € im Jahr 2010,
- kaum Beratung und Diagnostik stattfinden (12 Minuten pro Förderschüler/in),
- zu wenig Lehrkräfte mit Behinderung eingestellt werden,
- der Umfang der Fort- und Weiterbildungen noch nicht ausreicht (ebd.: 6ff.) und
- die Förderschule die „mit Abstand teuerste Schularart“ „ohne Perspektive“ ist (ebd.: 10f.).

Die daraus resultierenden bildungspolitischen Anforderungen umfassen die Planung eines „Inklusionsbudgets“ sowie die Schaffung „barrierefreier Rahmenbedingungen“ unter der Erkenntnis, dass „gemeinsamer Unterricht nicht zwingend zu höheren Kosten führt“ (ebd.).

Ergänzend dazu wird in der Auswertung des „Gutachtens zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen“ von Preuss-Lausitz (2011) empfohlen:

- im „*systemischen Prozess*“ inklusiver Bildung von der Frühförderung bis zum lebenslangen Lernen einen „*Aktionsplan Inklusion*“ bis 2018 zu entwickeln,
- einen *Beirat Inklusion* einzuberufen,
- im Schulgesetz das „*uneingeschränkte Recht*“ auf „gemeinsamen Unterricht“ in einer „wohnortnahen Schule bis zum Ende der Schulpflichtzeit“ zu verankern,
- in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) *auf Feststellungsdiagnostik zu verzichten*,
- inklusive Schwerpunktschulen zu errichten und auszustatten,
- die Sonderpädagogik-Stellen kostenneutral zu verlagern,
- interdisziplinäre, regionale „*Bürgerbüros Inklusion*“ einzurichten und
- Grundmodule zur Heterogenität und Inklusion in den Lehramtsstudiengängen zu verankern (Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN 2011: 4ff. – kursiv im Original).

Infolge dieser Aktivitäten wurde zur Umsetzung der BRK im August 2011 durch den damaligen Staatsminister für Kultus und Sport, Herrn Prof. Wöller, ein Expertengremium aus 29 Vertretern behindertenspezifischer Kontexte unter Leitung von Herrn Dr. Geißler (ehemaliger Staatsminister für Soziales in Sachsen) berufen, das Empfehlungen für die Erstellung des sächsischen Aktionsplans geben sollte. Etwa zeitgleich wurde eine Kerngruppe des SMK mit der Erstellung eines Aktions- und Maßnahmenplans zur Umsetzung inklusiver Anforderungen beauftragt. Damit wurde ein erster Schritt zur perspektivischen inklusiven Ausrichtung im Bildungssektor vollzogen. Seit März 2012 liegt in Sachsen ein erster Aktions- und Maßnahmenplan (SMK 2012b) in der Wertschätzung von Vielfalt als Chance für mehr Perspektiven, Erfahrungen, Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten in der Weiterentwicklung von Prävention, Diagnostik und Beratung mit Handlungsschwerpunkten u. a. im Ausbau des gemeinsamen Unterrichts auch im Sekundarbereich I, der Weiterentwicklung der Lehrkräfteprofessionalität und in der Optimierung von Übergängen, einschließlich der Schuleingangsphase, zur Umsetzung der BRK vor (SMK 2012b).

Ergänzt wird dieser durch die Empfehlungen des Expertengremiums (SMK 2012c) vom 19. Dezember 2012. Hier werden vor allem die individuelle Förderung im Kontext von Barrierefreiheit und regionaler Vernetzung, die Rechte der Eltern und Kinder sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung thematisiert. In den Empfehlungen sind die mittelfristige Etablierung inklusiver Bildungsangebote, die Qualitätssicherung der sonderpädagogischen Förderung und die Anpassung der rechtlichen Grundlagen gefordert (vgl. ebd.). In der Umsetzung des Aktions- und Maßnahmenplans wurden vier Modellregionen mit 26 Schulen zur Erprobung erster inklusiver Ansätze ausgewählt. Die Ergebnisse des Modellversuches ERINA wurden schon in Kapitel 0 thematisiert. Insgesamt wird vom Schulversuch die Identifizierung inklusiver Voraussetzungen, Bedingungen und Grenzen erwartet. Dabei stehen neben den positiven Auswirkungen im sozialen Bereich vor allem ausreichende und passende Rahmenbedingungen zur Diskussion (vgl. Liebers & Seifert 2014: 65ff.). Eine Verwaltungsvorschrift vom 12. August 2013 regelt das lernzieldifferente Lernen und Arbeiten in der Sekundarstufe I für Schüler/innen mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung mithilfe individueller Curricula an den Modellschulen. Die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen soll im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit optimiert werden (vgl. SMK 2013a: 2f.).

Mit kritischem Blick auf die inklusive Entwicklung in Sachsen werden bildungspolitische Hemmnisse und schwierige Bedingungen vor Ort deutlich. Flächendeckend findet man „Einzelintegrationen“ vor, während der gemeinsame Unterricht noch nicht ausreichend thematisiert wurde. Der von der konservativ dominierten Staatsregierung als Erfolg verbuchte „PISA-Sieg“ hat viele ausgesonderte Schüler/innen nicht im Blick. Somit wird ein Vergleich mit inklusionsorientierten Bundesländern erschwert. Nach wie vor liegt eine hohe Exklusionsquote vor. Integrationsschüler/innen werden von Sonderschullehrkräften nur mit 0,5 bis 2,5 Wochenstunden unterstützt, der Klassenteiler von 25 kann nicht mehr eingehalten werden. Das Elternwahlrecht reduziert sich auf ein Widerspruchsrecht. Ausgearbeitete Konzepte zur Aus- und Weiterbildung werden nicht umgesetzt. In der ersten Ausbildungsphase gibt es keine verpflichtenden Veranstaltungen zu integrativen/inklusiven Themen für alle Lehramtsstudierenden, lediglich einzelne Module zu Heterogenität, Differenz und Diversität. Ein individueller Rechtsanspruch wird verneint bzw. bestritten. Es fehlen ausreichende Haushaltsmittel, eine unabhängige Beratung und eine veränderte diagnostische Praxis sowie integrative Schulplätze und Unterstützungsangebote. Der politische Wille zur Bildungsgerechtigkeit ist wenig erkennbar (vgl. Schuppener & Eichfeld 2014: 247ff.).

Im neuen Koalitionsvertrag von CDU und SPD von 2014 wird die „individuelle Förderung“ thematisiert, indem „jedem Schüler ein differenziertes Angebot zur Verfügung steht“, welches seinen individuellen Fähigkeiten, Begabungen, Neigungen und Leistungspotenzialen entspricht“, um „individuelle Fähigkeiten und Stärken entwickeln“ zu können (Koalitionsvertrag 2014: 10). Ganztagsangebote, Schulsozialarbeit und der Elternwille als „maßgebliche Richtschnur“ ergänzen die Unterstützungsmaßnahmen (ebd.: 9ff.). Auf der Grundlage der Expertenempfehlungen soll der Aktions- und Maßnahmenplan weiterentwickelt werden (vgl. ebd.: 12). Im berufsbildenden Bereich sollen „Lehrkräfte für eine Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung qualifiziert werden (ebd.: 14). Über den Einsatz digitaler Medien soll „individualisiertes und kooperatives Lernen“ erleichtert werden (ebd.: 13). Die „schulische Integration von Flüchtlings- und Migrantenkindern“ ist durch das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ sicherzustellen (ebd.: 14). In der Lehrerbildung werden die Vermittlung von Inhalten „zu inklusiver Bildung“ in allen Lehramtsausbildungen und eine systematische Fortbildung der Lehrkräfte „zum Umgang mit Behinderung und Verschiedenheit“ angestrebt (vgl. ebd.: 12). Rechtliche Grundlagen und erste Umsetzungsmodelle in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung in Sachsen werden in einem folgenden Exkurs dargestellt:

Exkurs: Inklusive Lehrerbildung

In der Weiterentwicklung der Bildungsstandards von 2004 und unter Berücksichtigung der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ von 2008 wurden von der KMK 2014 die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ auf eine inklusive Basisqualifikation aller Lehrämter zu den Themen „Umgang mit Heterogenität“, „Grundlagen der Förderdiagnostik“ und der Bereitschaft zur „multiprofessionellen Kooperation“ aktualisiert (Lindmeier 2015: 19ff.): „Der achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen erhalten dabei zunehmend Bedeutung“ (KMK 2014a: 2, zit. in ebd.: 22). Als inhaltlicher Schwerpunkt wurden „Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht“ thematisiert (ebd.: 23), wobei der international bekanntere Begriff der „Diversity“ als „wissenschaftlicher Leitbegriff“ Differenzlinien in ihren „Überschneidungen und Wechselwirkungen“ innerhalb der Anerkennung vieler „unterschiedlicher Verschiedenheiten“ berücksichtigt (ebd.: 24). Die „komplexen, sich überkreuzenden Diskriminierungserfahrungen“ werden im „intersektionalen Ansatz“ aufgehoben (ebd.: 23). Gleichzeitig werden Barrieren im schulischen Kontext als Problemursache thematisiert (ebd.). Im Rahmen eines Praxissemesters zum „Forschenden Lernen“ werden „reflektierte Handlungsfähigkeit“ bzw. „metakognitive Reflexionsfähigkeit“ als „professionelles Selbstverständnis“ zukünftiger Lehrkräfte entwickelt (ebd.: 25).

Neuerungen in den Kompetenzbereichen betreffen beim „Unterrichten“ die Beachtung „leistungsheterogener Gruppen“ in Bezug zu „ggf. individuelle(n) Förderpläne(n)“ unter Reflexion der „Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schüler/innen (KMK 2014a: 7, zit. n. Lindmeier 2015: 27f.). Im Bereich der „Erziehung“ werden „etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schüler/innen“ in wertschätzender Anerkennung von Diversität und in enger Kooperation mit den Eltern und weiteren Professionen thematisiert (ebd.: 28). Einschränkend aus Sicht der Autorin wird die Behebung der Barrieren Spezialisten überlassen. Der „Behindertenbegriff“ wird in diesem Zusammenhang „relational, sozial und situativ“ verstanden, da „die beschriebenen Wechselwirkungen [...] nicht der Person zugerechnet werden“ (ebd.: 29). Diese Sichtweise stimmt mit der sozialwissenschaftlichen Definition von Behinderung in Kap. 2.3 dieser Arbeit überein. Im Bereich „Beurteilen“ wird ein Bezug zum Einsatz der Förderdiagnostik in heterogenen Lerngruppen deutlich, die enge interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert

und „das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlichen Funktionen von Leistungsbeurteilungen“ thematisiert (ebd.: 31). Im Kompetenzbereich „Innovieren“ ist von „inklusive Schulentwicklung“ die Rede, die sich in der Reflexion „professioneller Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität“ niederschlägt (KMK 2014a: 13, zit. n. ebd.). Der Anspruch der neuen KMK-Standards bezieht sich also auf die „Professionalisierung im Bereich Inklusion“, einschließlich der inklusiven Schulentwicklung: „Alle angehenden Lehrkräfte werden Basismodule zur Inklusion belegen und damit sorgfältig auf das gemeinsame Lernen vorbereitet“ (ebd.: 32).

Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa favorisiert in ihrem Profil für inklusive Lehrkräfte vier zentrale Werte: Die „Wertschätzung der Diversität der Lernenden“ als „Resource und Bereicherung“, die „Unterstützung aller Lernenden“ bei „hohen Erwartungen an die Leistung“, „Zusammenarbeit und Teamarbeit“ und eine „kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens (European Agency for Development in Special Needs Education 2014: 1). Im Diskurs um „Inklusion als internationaler bildungspolitischer Orientierungsrahmen für Forschung und Lehre“ bzw. „in der hochschuldidaktischen Gestaltung von Seminaren und Modulen werden von Amrhein (2011) drei Schritte favorisiert:

- „Hochschule als Ort der Gestaltung inklusiver Kulturen und Strukturen
- Hochschule als Ort der Vermittlung inhaltlicher und methodischer Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse
- Hochschuldidaktische Umsetzung inklusiver Lern- und Bildungsprozesse“ (ebd.).

Bezogen auf inklusive Inhalte ermöglicht die sächsische Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) (SMK 2012d) in allen Lehrämtern der Regelschule Erweiterungsprüfungen in einem Förderschwerpunkt (vgl. ebd.: §§ 24, 43, 70, 99) und lässt aus den Prüfungsinhalten zum Umgang mit Heterogenität, zur Differenzierung, zur individuellen Förderung, Integration und Inklusion einschließlich rechtlicher Grundlagen bzw. der Diagnose, Beratung, Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Pädagogischen Psychologie (vgl. ebd.: §§ 25, 44, 71, 101) auf die Vermittlung dieser inklusionsorientierten Inhalte schließen. Im § 14 ist der Nachteilsausgleich für Prüfungsteilnehmer/innen mit Behinderung geregelt.

Inklusive Ansätze im verkürzten Referendariat in Sachsen zeigen sich in der konzeptionellen Neugestaltung durch Kompetenzorientierung, die neben einer effizienten Klassenführung im Sinne eines Classroom-Managements Lerninhalte zur individuellen Förderung, zum Umgang mit Heterogenität, sowie zur Schülerorientierung, Lebensnähe und Vielfalt des Unterrichts anbieten. In der neuen Lehramtsprüfungsordnung II (LAPO II) vom 16.12.2013 sind die Betreuung durch Haupt- und Fachausbildungsleiter sowie Anpassungslehrgänge für Quereinsteiger geregelt. Die begleitende schulart- und fachübergreifende Mentorenqualifizierung wurde in Kooperation von Partnern der Technischen Universität Dresden, der Leipziger Universität, der SBA und des SBI entwickelt. Inklusive Ansätze zeigen sich hier im lebendigen Dialog zwischen den Schulen und den Universitäten durch die Arbeit der Fortbildner/innen in heterogenen Teams auf der Basis eines gemeinsam erarbeiteten Curriculums in der kompetenzorientierten Umsetzung. Diese beinhaltet differenzierende und individualisierende Anteile. Es wird mit persönlichen Zielstellungen an individuellen Stärken gearbeitet und eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Inhalten im Rahmen selbstorganisierten, reflexiven Lernens angestrebt. Ergänzend gehören differenzierte Lernangebote zur individuellen Themenvertiefung dazu.

In der anschließenden dritten Phase der Lehrerfort- und –weiterbildung sind inklusive Themen in der ZINT-Ausbildung verankert und es finden Einzelkurse in der Fortbildung zu inklusiven Inhalten statt. Es fehlen jedoch flächendeckende, systematisch aufgebaute, kompetenzerweiternde und nachhaltige Fortbildungsreihen und Weiterbildungsangebote zu inklusiven Inhalten sowie Ausbildungskonzepte für Inklusionsbegleiter/innen. Impulse dazu geben neben der Qualifizierung von inklusiven Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleitern durch die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Brokamp 2011) das Fortbildungscurriculum zum Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ in Brandenburg (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2012), das seit 2010 bestehende Konzept für Beraterinnen und Berater der Integration/Inklusion in Rheinland-Pfalz (Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2014), die Fortbildungsinitiative „Vielfalt fördern“ in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014) sowie das Qualifizierungsprojekt „Inklusive Schule in Niedersachsen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012).

Trotz der Problematik des „selektiven Bildungssystems“ in Deutschland einschließlich des „segregierenden Sonderschulsystems“, fehlender Veränderungsabsichten der Bildungspolitik sowie einer fehlenden „schulformübergreifenden Ausrichtung der Lehrer_innenbildung“

existieren zukunftsweisende Vorschläge zur Neustrukturierung der Studiengänge in Richtung inklusiver Pädagogik (Merz-Atalik 2014: 266ff., zit. n. Schuppener 2014: 2). Sie umfassen „polyvalente Bachelorstudiengänge (zur Berufsorientierung)“ mit flexiblen stufenbezogenen Lehrkräften (Merz-Atalik 2014: 276, zit. n. ebd.: 4). Dabei geht es um die Vermittlung von pädagogischen Mindeststandards und Pflichtmodulen zu „Teamarbeit, Kooperation, inklusiver Didaktik/Methodik, Beratung und inklusiver Fachdidaktik“ (ebd.). Entwickelt werden dabei Reflexions- und Sozialkompetenzen sowie didaktisch-methodische und diagnostische Kompetenzen (Schuppener 2014: 3f.). Exemplarische Beispiele neuer Lehrangebote sind an der Universität in Leipzig im Modul „Integration/Inklusion und Allgemeine Sonderpädagogik“ für zukünftige Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, im integrierten inklusionsspezifischen Modul bzw. einer begleiteten Praxisphase im inklusiven Kontext und der Verankerung in individuellen, berufsbiografischen Portfolios an der Universität in Köln (vgl. Amrhein 2011), im Weiterbildungsstudiengang „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“ an der Universität in Hildesheim und im Master-Weiterbildungsstudiengang „Systementwicklung Inklusion“ an der evangelischen Hochschule Darmstadt zu verzeichnen (ebd.: 5). Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung hat kritisch analysiert, „dass momentan weniger als 10 % der Länder in der allgemeinen Lehrer_innenerstausbildung sonderpädagogische Inhalte anbieten“ (ebd.: 4).

In einer Befragung an Hochschulen von Nordrhein-Westfalen zu integrativen/inklusionsspezifischen Studieninhalten werteten 36 Lehramtsstudenten folgende Themenbereiche als wichtig: Konzepte zur individuellen Förderung (86 %), Didaktik (86 %), Sonderpädagogische Förderung (77 %) und praktische Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht (75 %). Dafür waren ihnen folgende Themen eher unwichtig: Geschichte des Gemeinsamen Unterrichts (45 %), Internationaler Diskurs (25 %) und rechtliche Fragen des Gemeinsamen Unterrichts (17 %) (Amrhein 2012: 29). Diese Erkenntnisse decken sich mit dem Anspruch auf „Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus und zur Individualisierung von Lehr-/Lernprozessen zentral für die universitäre Ausbildung“ (Weishaupt 2015: 227). Dabei wird die Frage, ob „ein sonderpädagogischer Schwerpunkt grundsätzlich mit einem Unterrichtsfach (bzw. Grundschulpädagogik) kombiniert werden soll“ (Heinrich, Urban & Werning zit. n. ebd.) noch kontrovers diskutiert. Weishaupt favorisiert weiterhin die Absolvierung eines Teils des Vorbereitungsdienstes in inklusive Praxis und plädiert für eine sofortige Fortbildung für Schul- und Unterrichtsentwicklerinnen und -entwickler (ebd.).

Zukünftige inklusive Fortbildner/innen bzw. Weiterbildner/innen sollten folgenden fünf Kernkategorien genügen:

- der Authentizität im Sinne der Reflexion eigener Innen- und Außenwirkung,
- dem klaren Rollenverständnis zum eigenen Menschenbild und der Doppelrolle als Praktiker/in sowie Erwachsenenendidaktiker/in,
- der Modellfunktion als „inklusives“ Vorbild für den Kreis der Lernenden,
- der persönlichen Reflexion und Positionierung in der Auseinandersetzung mit dem Theoriebezug sowie
- der eigenen inklusiven Professionalität (vgl. Römer 2014: 234).

Die dazugehörigen inklusionsorientierten Methoden umfassen „Akzeptanz und Respekt für Unterschiede“, die Wahrnehmung der Lernausgangslage sowie aktive und antizipierende Lernerfahrungen auf der Grundlage individueller „Kompetenzen, Lernwege und Motivationen“ (European Agency 2011: 50, zit. n. ebd.: 72). Weiterhin gehören dazu die Diversifizierung von Unterrichtsinhalten und Beurteilungsmethoden, kooperative Lernformen und die Nutzung von „Informations- und Kommunikationstechnologien“, ein wertebezogener und ethischer Qualitätsanspruch für alle sowie eine kritische Selbstreflexion (ebd.). Die Verbindung von lehr- und lerntheoretischen Aspekten mit didaktischen Aspekten und den Kernaspekten für Weiterbildner/innen und Teilnehmende ermöglichen inklusives Handeln (vgl. ebd.: 282). Dabei spielen Kategorien wie der Theorie-Praxis-Transfer, die Arbeit mit Lernzielen, Inklusionsorientierung und Inklusionsverständnis, Learning by doing, Authentizität sowie Ressourcen, Transparenz und Selbstkonzept eine Rolle (vgl. ebd.). In der Perspektivverschränkung der Akteure im Fort- und Weiterbildungskontext können die Teilnehmenden durch neue Erfahrungen in der reflexiven Auseinandersetzung mit Lerngegenständen eigene Denkmuster de- und neukonstruieren. Diese prüfen sie im didaktisch-methodischen Praxistransfer, dokumentieren eigene Entwicklungsschritte und leiten nächste Entwicklungsschritte ab (vgl. ebd.: 286). Durch die Perspektivverschränkung „werden Störungen erzeugt, die nach der konstruktiven Lerntheorie zu neuem Denken anregen“ (ebd.). So wachsen inklusives Verständnis und Selbstvertrauen in der Umsetzung inklusionsorientierter Pädagogik (vgl. ebd.: 287).

Zusammenfassend wird die schulische Qualitätsarbeit in Sachsen zielgerichtet und effizient im Rahmenmodell schulischer Qualität beschrieben und mithilfe klarer Kriterien und Indikatoren durch die externe Evaluation gemessen. Aus dem Ergebnis werden durch

Zielvereinbarungen zwischen der Schulleitung als Vertretung der Schulkonferenz und der Schulbehörde weitere Entwicklungsschritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung festgelegt und umgesetzt. Im Schulgesetz und in der Lehrplanentwicklung ist die individuelle Förderung verankert. Sachsen hat gute Traditionen in der integrativen Entwicklung mit derzeit mehr als 8000 Integrationsschülerinnen und Integrationsschülern, die eine Integrationsquote bzw. Inklusionsanteile von 28,2 % ausmachen. Im bundesweiten Vergleich liegt Sachsen jedoch im hinteren Drittel (vgl. Klemm 2013: 25). In der Umsetzung des Aktions- und Maßnahmenplans werden der „Umgang mit Heterogenität“ und die „individuelle Förderung“ als Kompetenz der Lehrkräfte entsprechend der neuen Lehramtsprüfungsordnungen I und II favorisiert (SMK 2014a: 14). Insgesamt gibt es Entwicklungsbedarf der sächsischen Lehrerbildung in allen drei Phasen bezogen auf angemessene und ausreichende Etablierung inklusiven Wissens und Könnens, um in der zukünftigen Lehrkräftegeneration inklusive Haltungen zu entwickeln, inklusive Praktiken zu trainieren und inklusive Ressourcen einzufordern.

3.3 Schulstruktur, Schulartenvergleich und Unterstützungssystem

Die sächsische Bildungslandschaft separiert sich in fünf Schularten, die aufbauend oder parallel wirksam, durchlässig unterschiedliche Bildungswege ermöglicht. Nach einer frühen Förderung in Kinderkrippe und Kindergarten folgt der Vorschulerziehung die Schuleingangsphase an der Grundschule. Nach vier Jahren des erfolgreichen Erwerbs der Kulturtechniken führt der weitere Bildungsweg entsprechend der Bildungsempfehlung an die Oberschule zum Hauptschul- bzw. Realschulabschluss nach Kl. 9 bzw. Kl. 10 oder an das Gymnasium. Nach dem Abitur kann ein Hochschulstudium absolviert werden. Im Anschluss an die allgemein bildende Schule bietet die berufsbildende Schule ein breites Spektrum an Ausbildungsmöglichkeiten im beruflichen Bereich. Schüler/innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf werden zeitweise oder ausschließlich an einer Förderschule, differenziert nach acht Förderschultypen, unterrichtet und zu bestmöglichen Ergebnissen geführt (vgl. SMK 2013b: 4f).

Im Folgenden werden die einzelnen Schularten in Sachsen im Vergleich ihrer inklusiven Entwicklungsstände analysiert. Wesentliche Grundlage dafür sind die bildungspolitischen Orientierungen, die sich aus dem Lehrplan und der Leistungsbeschreibung zur jeweiligen Schulart ergeben. Es gilt zu prüfen, inwieweit diese Grundlagenpapiere schon inklusive

Ansätze enthalten. Die erwähnten inklusiv ausgerichteten Indikatoren der externen Evaluation werden auf ihre Umsetzung hin geprüft. Weiterhin werden die bisherigen integrativen Bemühungen der Schularten differenziert nach der Region dargestellt.

3.3.1 Grundschule

Die „leistungsorientierte und kindgerechte“ Grundschule in Sachsen vermittelt „Freude am Wissenserwerb“, „Stolz auf das eigene Können“ und legt die „Basis für selbstständiges Arbeiten“ sowie die Motivation für lebenslanges Lernen (SMK 2013b: 10). Im Anschluss an das Schulvorbereitungsjahr im Kindergarten wird in Kooperation mit dem Hort und mit den Eltern eine „ganztägige Bildung und Erziehung“ nicht nur in der Schuleingangsphase gewährleistet (ebd.). Anknüpfend an den „individuellen Wissensstand“ und der „persönlichen Erfahrung“ der Schüler/innen wird ein ganzheitliches Erfassen der Themen u. a. im Rahmen von „fachübergreifenden Projekten“ realisiert. „Aktiv entdeckendes Lernen“, „ein gutes Sprachvermögen“ und die Vermittlung von Weltwissen stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit (ebd.). Der Umgang mit Verschiedenheit ist im neuen Leitfaden für kleine Grundschulen im ländlichen Bereich (SMK 2014b) verankert, der die „Umsetzung einer Vielfalt differenzierter Lernformen“ entsprechend den individuellen Voraussetzungen und persönlichen Zielen in einer lernförderlich gestalteten Umgebung befördert. Das pädagogische Konzept für den jahrgangsübergreifenden Unterricht umfasst „verschiedene Lernziele“ und Lernformen in einer „schülerorientierten Rhythmisierung“ im Rahmen der „Schule als sozialer Gemeinschaft“ (ebd.). Mit einer Bildungsempfehlung ist der Übergang ins Gymnasium nach Klasse 4 möglich.

Die Basis für ein optimales integratives Arbeiten bildet der Bildungs- und Erziehungsauftrag, der im Lehrplan verankert ist: *„Die Grundschule [...] berücksichtigt, dass die Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensvoraussetzungen in die Schule kommen. Jedes Kind soll in seiner Individualität angenommen und so gefördert werden, dass es sich entsprechend seinen Voraussetzungen optimal entwickeln kann“* (Comenius-Institut 2004a: 3 - kursiv hervorgehoben durch die Autorin). Hier sind schon inklusive Ansätze einer individuellen Förderung im Rahmen einer heterogenen Schülerschaft beschrieben. In Bezug zum Leitbild für Schulentwicklung des SMK wurden 2004 weitere inklusionsorientierte Ansätze in der Leistungsbeschreibung verankert: *„Die Grundschule ist eine Schule für alle Schüler, was eine große Heterogenität in der Schülerschaft bedeutet“*

(ebd.: 2). Die Förderung der Interkulturalität und die Entwicklung von Sozialkompetenzen wird wie folgt beschrieben: „Als Schule für alle Kinder ist die Grundschule zugleich ein Ort gemeinsamer Erfahrungen. Im sozialen Miteinander werden sowohl *Gemeinschaftsfähigkeit als auch individuelle Selbstentfaltung des Kindes* möglich“ (ebd. - kursiv hervorgehoben durch die Autorin). Diese Aussage wird nochmals untersetzt: „In der Grundschule lernen Kinder verschiedener Nationalität und Herkunft miteinander. Das erfordert in besonderem Maße *Integrationsfähigkeit*“ (ebd.: 3). Differenzierung und Individualisierung sowie selbstständiges Lernen sind gestaltende Prinzipien im Unterricht, um „individuellen Leistungsvoraussetzungen und Leistungsständen sowie den unterschiedlichen Zugangsweisen zum Lernstoff und dem unterschiedlichen Lerntempo gerecht“ zu werden (ebd.: 9). Durch die Verbalisierung von Vielfalt wird in diesen Grundsatzpapieren schon eine grundlegende Orientierung für eine zukünftige „Schule für alle“ gegeben.

Die externe Evaluation an sächsischen Grundschulen im Zeitraum der Schuljahre 2007/08 bis 2011/12 hat Stärken in den Indikatoren des wertschätzenden Verhaltens der Lehrkräfte verbunden mit guter Klassenführung und einer hohen Schülerbeteiligung als Zeichen hohen Lehrkräfteengagements identifiziert. Der Unterricht ist klar strukturiert, variabel gestaltet und beinhaltet ausreichend Phasen der Festigung. Aufmerksamkeit wird gefördert und eine angstfreie, freundliche Atmosphäre hergestellt (vgl. SBI 2013a: 14f.). Die Förderung der intrinsischen Motivation zum selbstbestimmten Lernen wird positiv hervorgehoben. Handlungsbedarf besteht im kritischen Prüfen, in der Differenzierung und in der Förderung des Anwendungsbezugs (vgl. ebd.). Während in den inklusiv wichtigen Kriterien wie der Differenzierung, der Autonomieunterstützung und Selbstkonzeptstärkung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich die vergleichbar höchsten Werte vorliegen, befindet sich bezogen auf die Herstellung des Anwendungsbezugs der gesellschaftswissenschaftliche Bereich vorn (ebd.: 29). Neben guter allgemeiner Sozialkompetenz der Schüler/innen wird in der Reflexion der individuellen Förderung die Förderung Leistungsschwacher besonders positiv hervorgehoben, während in der Binnendifferenzierung Handlungsbedarf besteht (ebd.: 55).

In der folgenden Tabelle werden die Inklusionsanteile an sächsischen Grundschulen aus dem Schuljahr 2013/14, differenziert nach Geschlecht und Förderschwerpunkten, dargestellt. Bezogen auf die Genderproblematik zeigt die Tabelle insgesamt einen Zweidrittelan- teil von Jungen (62,8 %) im Förderschwerpunkt Lernen sowie in den Förderschwerpunkten Sprache und geistige Behinderung. In den Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie

körperliche und motorische Entwicklung sind die Anteile zwischen Jungen und Mädchen fast hälftig. Lediglich im Förderschwerpunkt emotionale/soziale Entwicklung ist der Anteil der Jungen erwartungsgemäß bedeutend höher (84,5 %). In den vertikal lesbaren ersten zwei Spalten ist zu erkennen, dass Integrationen im Förderschwerpunkt Sprache mit 44,6 % integrativ zahlenmäßig am stärksten vertreten ist, gefolgt von 27,1 % im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Den geringsten Anteil an integrierten Schüler/innenn weist der Förderschwerpunkt Sehen mit 1,3 % auf. Das schon inklusive zieldifferente Arbeiten an integrativen Grundschulen zeigt sich mit 8,4 % im Förderschwerpunkt Lernen und mit 2,9 % im Anteil integrierter Schüler/innen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung.

Tabelle 5: Inklusionsanteile nach Geschlecht und Förderschwerpunkten für 2013/14 an der Grundschule

Förderschwerpunkt	Integrierte Schüler/innen		Davon:			
			weiblich		männlich	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Geistige Entwicklung²	113	2,9	35	31,0	78	69,0
Emotionale u. soziale E.	1.055	27,1	164	15,5	891	84,5
Hören	197	5,1	87	44,2	110	55,8
Körperliche u. motorische E.	413	10,6	200	48,4	213	51,6
Lernen	328	8,4	131	39,9	197	60,1
Sehen	49	1,3	23	46,9	26	53,1
Sprache	1.734	44,6	603	34,8	1.131	65,2
Σ	3.889	100	1.243	Ø 37,2	2.646	Ø 62,8

E. = Entwicklung u. = und

Eigene prozentuale Berechnungen nach Statistischem Landesamt 2014a: 29

²² 1 einschließlich Autisten sowie Vorbereitungsklassen und -gruppen von Migranten

In der regionalen Verteilung ist erkennbar, dass die meisten integrierten Schüler/innen in der Regionalstelle Leipzig zu verzeichnen sind. Das könnte im Zusammenhang mit der universitären Ausbildung und entsprechenden Impulsen zur Begleitung stehen. Es wird eine besondere integrative Präsenz der Förderschwerpunkte Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie Hören deutlich. In den Regionalstellen von Dresden und Chemnitz sind jeweils fast ein Viertel aller Integrationen in sächsischen Grundschulen verankert. Auch hier kann die Nähe zu den Ausbildungseinrichtungen und die Ballung integrationsoffener Schulen im Großstadtbereich mit entsprechenden räumlichen und personellen Ressourcen ein Grund für die hohen Zahlen sein. Während im integrativen Kontext im Dresdner Raum die Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung in der Integration am häufigsten vertreten sind, dominieren im Chemnitzer Raum die Integrationszahlen im Förderschwerpunkt Lernen relativ zu den anderen Regionalstellen. Die höchste Anzahl von Integrationsschülerinnen und -schülern im Förderschwerpunkt Sehen ist in der Regionalstelle Dresden zu verzeichnen, vermutlich, weil es hier kein Förderzentrum für den Schwerpunkt gibt. Die Regionalstelle Zwickau begleitet 13,3 % an Einzelintegrationen, wobei Integrationen in den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen eine hohe Präsenz besitzen. Die wenigsten Integrationen sind mit 9,4 % in der Regionalstelle Bautzen zu verzeichnen.

Tabelle 6: Regionale Verteilung der Integrationshäufigkeiten nach Förderschwerpunkten an der Grundschule

Förderschwerpunkt	SBAB	SBAC	SBAD	SBAL	SBAZ	Sachsen
Geistige Entwicklung	11	29	30	23	20	113
Emotionale und soziale E.	108	129	304	422	92	1.055
Hören	34	40	48	57	18	197
Körperliche u. motorische E.	57	93	102	94	67	413
Lernen	16	118	98	23	73	328
Sehen	5	5	18	14	7	49
Sprache	133	441	261	657	242	1.734
Σ	364	855	861	1.290	519	3.889
	(9,4 %)	(22 %)	(22 %)	(33,2 %)	(13,4 %)	(100 %)

RS = Regionalstelle

E. = Entwicklung

u. = und

(Eigene prozentuale Berechnungen nach Statistischem Landesamt 2014a: 32)

Zusammenfassend bietet die sächsische Grundschule in ihrer Spezifik sowohl in der pädagogischen Ausrichtung auf schulrechtlicher Basis als auch in der didaktisch-methodischen Gestaltung optimale Voraussetzungen für eine inklusive Entwicklung als „Schule für alle“. Die Datenlage weist auf ein hohes integratives Engagement vor allem in den Regionen Dresden und Leipzig hin. Lediglich in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung bedarf es noch großer Anstrengungen zur Sicherung der gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler/innen. Insgesamt ist die Grundschule in ihrem integrativen Vorgehen bzw. ihrer inklusiven Orientierung Wegbereiter und Vorbild für die anderen Schularten.

3.3.2 Mittelschule/Oberschule

Nach der Grundschule besteht Anschluss zur Mittelschule bzw. zum Gymnasium. Entsprechend der Koalitionsvereinbarungen zwischen CDU und FDP wurde die neue Oberschule als Mittelschule plus zum Schuljahr 2013/14 in Sachsen eingeführt. Laut Schulgesetz gilt noch die Bezeichnung „Mittelschule“, während die Schulen selbst zu Oberschulen umbenannt wurden. In der Weiterentwicklung der Mittelschule zur Oberschule stehen individuelle Förderung, Leistungsorientierung, Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit stärker im Mittelpunkt. Mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung der Schüler/innen werden eine zweite Fremdsprache ab Kl. 6, individuelle Berufs- und Studienorientierungen, Stärkenanalysen, „produktives Lernen“ für Leistungsschwächere und Leistungsgruppen für Leistungstärkere angeboten (vgl. SMK 2013c). Zur Sicherung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit an das Gymnasium gibt es eine 2. Bildungsempfehlung in der 6. Klasse, die mit gefordertem Notendurchschnitt von 2,0 in Deutsch, Mathematik und Englisch in Kraft tritt. So erhalten Schüler/innen, die sich langsamer entwickeln, die Möglichkeit zum späteren Wechsel in den gymnasialen Bildungsweg.

Die Mittelschule als differenzierte Schulart der Sekundarstufe I integriert den Hauptschulbildungsgang in Klasse 5 bis 9 und den Realschulbildungsgang in den Klassen 5 bis 10. Sie bietet neigungsbezogen eine allgemeine und eine berufsvorbereitende Bildung, in deren Kontext spezifische Interessen entwickelt werden. Vielfältige Wahlangebote bestimmen die individuelle pädagogische Arbeit entsprechend den Leistungsvoraussetzungen. Die Neigungskurse bestehen aus sieben Bereichen, u. a. aus Naturwissenschaft und

Technik, Kunst und Kultur sowie aus sozialem und gesellschaftlichem Handeln. Sie eröffnen die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit integrationsbezogenen Problemen. Beispielsweise erarbeitet eine Mittelschulklasse im Leipziger Raum ein Projekt zur Barrierefreiheit in ihrer wohnortnahen Umgebung. Ab Klasse 10 beginnen die Vertiefungskurse in den Fachbereichen Wirtschaft, Technik oder Gesundheit und Soziales, um interessenbezogen die Berufsorientierung voranzutreiben (vgl. SMK 2013b: 12).

Das integrative Selbstverständnis dieser Schulart zeigt sich in verstärkter äußerer Differenzierung in Leistungsgruppen zur individuellen Förderung. Inklusive Ansätze lassen sich in der Leistungsbeschreibung in Form des Selbstverständnisses einer heterogenen Schülerschaft und im Bildungs- und Erziehungsauftrag erkennen: „Die Mittelschule schafft im Pflicht- und Wahlpflichtbereich einen flexiblen Rahmen *für individuelle Leistungsförderung, spezifische Interessen- und Neigungsentwicklung* der Schüler, die Entwicklung der Ausbildungsfähigkeit und die Schaffung von Grundlagen für lebenslanges Lernen“ (Comenius-Institut 2004b: 3 - kursive Hervorhebung durch die Autorin). Durch die individuelle Förderung der Schüler/innen werden u. a. deren „Chancengerechtigkeit“ und „individuell gestaltbare Schullaufbahnen“ garantiert. Dabei zielt die pädagogische Arbeit auf Folgendes: „Die Schüler sind zunehmend in der Lage, sich individuelle Ziele zu setzen, das eigene Lernen selbstständig und in Zusammenarbeit mit anderen zu organisieren und zu kontrollieren“ (ebd.: 4). In der Förderung von Mehrperspektivität und sozialen Kompetenzen entwickeln sie „individuelle Wert- und Normvorstellungen auf der Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ (ebd.). Differenzierung erfolgt nach außen durch „Klassen- und Gruppenbildung“ bzw. Förderunterricht sowie nach innen durch „didaktisch-methodische Differenzierung im Unterricht“ in Form unterschiedlicher Grade an Abstraktion und Komplexität sowie überfachlicher Vernetzung, des Umfangs an Lerninhalten und –anforderungen sowie an Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit (ebd.: 6f.).

Im 2. Ergebnisbericht der externen Schulevaluation (2007/08 bis 2011/12) werden ähnlich der Grundschule Stärken im wertschätzenden Lehrkräfteverhalten, in der Klassenführung und der Schülerbeteiligung im Rahmen eines hohen Lehrkräfteengagements deutlich. Der Unterricht ist gut strukturiert und die Inhalte bzw. die Formulierungen sind klar (vgl. SBI 2013a: 17). Handlungsbedarf besteht bei zwei Dritteln der Oberschulen in der Differenzierung als inklusivem Element. Weiterhin gibt es Entwicklungsbedarf im Einsatz unterschiedlicher Methoden und Sozialformen im Sinne der Flexibilität und Variabilität, im kritischen

Prüfen und im Anwendungsbezug. Es gilt weiterhin, die intrinsische Motivation durch Stimulierung, Anknüpfen an Interessen, Autonomieunterstützung und Selbstkonzeptstärkung zu entwickeln (ebd. 18f.). Letztere Indikatoren wurden eingangs als inklusive Kriterien herausgestellt. Während beispielsweise der künstlerisch-sportliche Bereich noch die höchste Bewertung innerhalb der Differenzierung aufweist, besitzt er die geringsten Werte im Anwendungsbezug (ebd.: 30). Im Bereich der Sozialkompetenz zeigen sich Stärken bezogen auf Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie Empathie, während Entwicklungsbedarf bei der Perspektivübernahme und der Unterstützung anderer besteht (ebd.: 47). Bezogen auf die Werteorientierung werden u. a. Demokratieverständnis, Menschlichkeit und Toleranz als Stärken herausgestellt (ebd.: 50). Die für inklusive Prozesse wesentliche individuelle Förderung weist Stärken ähnlich der Grundschule in der Förderung leistungsschwacher Schüler/innen auf, während die Binnendifferenzierung noch zu kurz kommt (ebd.: 56).

Im Folgenden werden die Inklusionsanteile an der Mittelschule unter geschlechterspezifischer Sicht und bezogen auf die einzelnen Förderschwerpunkte in absoluten und relativen Häufigkeiten dargestellt. Dabei stellt der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mehr als die Hälfte der integrierten Klientel (55,7 %). Etwa ein Siebentel (14,4 %) der Integrationen kommt vom Förderschwerpunkt Sprache und 12,4 % gehören zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Der geringste Anteil an Integrationen in Höhe von 0,9 % setzt sich aus Schüler/innenn mit diagnostiziertem Förderbedarf im Schwerpunkt Sehen zusammen. Im Vergleich zu den anderen Schularten liegt die Mittelschule mit 2.699 Integrationsschülern (2013/14) an 2. Stelle nach der Grundschule. In der geschlechterspezifischen Aufteilung der Einzelintegrationen wird deutlich, dass in den Förderschwerpunkten Lernen und Hören die typische Zweidrittelmehrheit der Schüler auftritt. Im Förderschwerpunkt Sehen verteilt sich das Verhältnis weiblich zu männlich in 40 zu 60, während sich im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung eine fast hälftige Aufteilung ergibt. Im Förderschwerpunkt Sprache ist das weibliche Geschlecht nur zu einem Viertel vertreten, während in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale sowie geistige Entwicklung das männliche Geschlecht mit 87,5 % bzw. 84,2 % dominiert.

Tabelle 7: Inklusionsanteile nach Geschlecht und Förderschwerpunkten für 2013/14 an der Mittelschule

Förderschwerpunkt	Integrierte Schüler/innen		Davon:			
			weiblich		männlich	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
Geistige Entwicklung³	120	4,4	19	15,8	101	84,2
Emotionale u. soziale E.	1.504	55,7	188	12,5	1.316	87,5
Hören	197	7,3	68	34,5	129	65,5
Körperliche u. motorische E.	336	12,4	150	44,6	186	55,4
Lernen	127	4,7	46	36,2	81	63,8
Sehen	25	0,9	10	40	15	60
Sprache	390	14,4	101	25,9	289	74,1
Σ	2.699	99,8	582	Ø 29,9	2.117	Ø 70,1

E. = Entwicklung u. = und

(Eigene prozentuale Berechnungen nach Statistischem Landesamt 2014b: 37)

Im regionalen Vergleich der Integrationszahlen bezogen auf die Förderschwerpunkte wird eine große Häufung von Schüler/innenn mit Verhaltensauffälligkeiten deutlich, die mit zunehmendem Alter durch pubertäre Einflüsse, Devianzeffekte in Peergroups sowie ggf. beginnender Schulunlust beeinflusst werden. Der Anteil an sprachauffälliger Klientel ist gegenüber dem Grundschulbereich stark zurückgegangen. Die klassischen Förderschwerpunkte Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung sind mit Spitzen in Leipzig und Dresden gut integriert. Schüler/innen mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen haben aufgrund der im Schulgesetz geforderten Lernzielgleichheit nur geringe Chancen zur Teilhabe. Im regionalen Vergleich sind mit ca. einem Drittel die meisten Integrationen im Leipziger Raum zu verzeichnen, gefolgt von mehr als einem Viertel Anteil an der Gesamtintegrationszahl im Dresdner Raum. Auch aufgrund des

³ 1 einschließlich Autisten

kleinsten Einzugsbereichs ist der geringste Anteil mit fast 10 % in der SBA-Regionalstelle Zwickau zu verzeichnen.

Tabelle 8: Regionale Verteilung der Integrationshäufigkeiten nach Förderschwerpunkten an der Mittelschule

Förderschwerpunkt	SBAB	SBAC	SBAD	SBAL	SBAZ	Sachsen
Geistige Entwicklung	21	29	32	22	16	120
Emotionale u. soziale E.	223	185	451	539	106	1.504
Hören	41	27	49	52	28	197
Körperliche u. motorische E.	52	74	92	72	46	336
Lernen	10	29	24	51	13	127
Sehen	3	3	7	9	3	25
Sprache	42	85	90	128	45	390
Σ	392 (14,5 %)	432 (16 %)	745 (27,6 %)	873 (32,4 %)	257 (9,5 %)	2.699 (100 %)

RS = Regionalstelle E. = Entwicklung u. = und

(Eigene prozentuale Berechnungen nach Statistischem Landesamt 2014b: 40)

Zusammenfassend kann zur Spezifik der Mittelschule gesagt werden, dass in den letzten Jahren vermutlich aus der SMK-Initiative „Jeder zählt!“ heraus eine starke integrative Entwicklung vollzogen wurde. Bildungspolitische Grundlagen befördern Ansätze zur inklusionsorientierten Förderung durch die die Durchlässigkeit fördernde 2. Bildungsempfehlung sowie durch Neigungs- und Vertiefungskurse im Rahmen der Entwicklung zur Oberschule. Die Chancengleichheit ist in der konzeptionellen Ausrichtung gegeben, die es auszubauen gilt. Zu prüfen wäre die gesetzlich geforderte Lernzielgleichheit, die dem Gebot der Chancengleichheit entgegensteht.

3.3.3 Gymnasium

Der Bildungsgang des Gymnasiums erstreckt sich über acht Jahre und bereitet gezielt auf ein Hochschulstudium vor. Entsprechend der Veränderung der Bildungsempfehlung erfordern die Zugangsbedingungen einen Notendurchschnitt von 2,0 in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Die Klassen 5 und 6 dienen der Orientierung und können aufgrund

des Durchlässigkeitsprinzips zum Wechsel auf eine andere, passendere Bildungseinrichtung genutzt werden, wie in der Mittelschule schon dargestellt. In den Klassen 8 bis 10 werden interessenbezogene Profile angeboten, um eigene Stärken zu reflektieren. Zu den Profilen gehören das naturwissenschaftliche, das sprachliche, das gesellschaftswissenschaftliche, das künstlerische und das sportliche Profil. Die gymnasiale Oberstufe gestaltet sich nach der Oberstufenreform von 2007 in einem Kurssystem aus Grund- und Leistungskursen, die als gesamtes Leistungspaket zusammen mit der besonderen Lernleistung (BELL) in die Abiturbewertung eingehen. Das Abitur kann auch über den Realschulabschluss und das sich anschließende Berufliche Gymnasium erreicht werden bzw. über das Abendgymnasium (vgl. SMK 2013b: 14).

In der Leistungsbeschreibung dieser Schulart sind inklusiv orientierte pädagogische Elemente im Bildungs- und Erziehungsauftrag verankert: „Die Ausgestaltung des Unterrichts und anderer schulischer Veranstaltungen *orientiert sich an den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler. Den individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Schüler* wird unter anderem durch die Möglichkeit zur *eigenen Schwerpunktsetzung* entsprochen. Die Lernenden entscheiden sich zwischen verschiedenen Profilen, treffen die Wahl der Leistungskurse und legen ihre Wahlpflicht- sowie Wahlkurse fest“ (Comenius-Institut 2004c: 3 - kursive Hervorhebung durch die Autorin). Im wissenschaftspropädeutischen Vorgehen eignen sich die Schüler/innen „systematisch intelligentes Wissen“ (ebd.) an und lernen zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich komplexe Lerninhalte vertiefend zu bearbeiten. Inklusive Ansätze in Form von Einstellungen im Rahmen der „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ und entsprechenden Handlungsorientierungen sind in den überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen zu finden: „Die Schüler entwickeln die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivwechsel und *lernen, sich für die Rechte und Bedürfnisse anderer einzusetzen*. Sie lernen unterschiedliche Positionen und Wertvorstellungen kennen und setzen sich mit ihnen auseinander, um sowohl eigene Positionen einzunehmen *als auch anderen gegenüber Toleranz zu entwickeln*. Sie *entwickeln interkulturelle Kompetenz*, um in kulturellen Überschneidungssituationen offen zu sein, sich mit anderen zu verständigen und angemessen zu handeln“ (kursive Hervorhebung durch die Autorin) (Comenius-Institut 2004c: 4). Individualisierung und Sozialisierung sind in der Planung des Bildungs- und Erziehungsprozesses verankert. Aufgrund der hohen Leistungsanforderungen und der Forderung nach Lernzielgleichheit gestalten sich inklusive Prozesse, die mehr Zeit und individuelle Lösungen verlangen, schwieriger.

In der Umsetzung der Zielstellungen zeigen Ergebnisse der externen Evaluation (2007/08 bis 2011/12) als evaluierte Stärken des Gymnasiums wertschätzendes Lehrkräfteverhalten, Klassenführung und Schülerbeteiligung sowie Strukturiertheit des Unterrichts und inhaltliche Klarheit bei hohem Lehrkräfteengagement auf. Handlungsbedarf wird sowohl in der intrinsischen Motivation im Sinne von Stimulierung und Wecken des Interesses als auch in der Flexibilität, der Variabilität, der Differenzierung sowie der Förderung des Anwendungsbezugs gesehen (vgl. SBI 2013a: 20f.). Ähnlich den Ergebnissen in der Mittelschule besteht Handlungsbedarf in der Flexibilität, Variabilität, Motivation und im Anwendungsbezug sowie in der Differenzierung als inklusivem Element im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Lerntempi (vgl. ebd.). Sie ist im Vergleich der Fächergruppen am meisten im künstlerisch-sportlichen Bereich ausgebildet, ebenso die Stimulierung und Selbstkonzeptstärkung. Anwendungsbezüge werden im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich am höchsten bewertet (vgl. ebd.: 31). In der inklusionsorientierten Bewertung der Sozialkompetenz liegen die Stärken des Gymnasiums in der Empathie und Perspektivübernahme sowie in der Kooperations- und Konfliktfähigkeit. Handlungsbedarf besteht in der Unterstützung anderer im Unterricht (vgl. ebd.: 48). Die individuelle Förderung in Form der Binnendifferenzierung wird von Lehrkräften und der Schülerschaft „am kritischsten eingeschätzt“ (ebd.: 57), während die Förderung leistungsschwacher und die Unterstützung leistungsstarker Schüler/innen als Stärken gewertet werden (vgl. ebd.). Aus der Perspektive der Eltern werden Wissensvermittlung, Teamfähigkeit und sprachliche Fähigkeiten hoch eingeschätzt, während es eine kritische Sicht auf der Vermittlung von Selbstbewusstsein, solidarischem Verhalten und angemessenem Umgang mit Konflikten gibt (vgl. ebd.: 65). An inklusiven Kriterien der Individualisierung und des solidarischen bzw. unterstützenden Umgangs miteinander muss also noch gearbeitet werden.

In der Betrachtung inklusiver Anteile nach Geschlechterspezifität als Heterogenitätsaspekt und bezüglich der Förderschwerpunkte ergibt sich im Gymnasium folgendes Bild: Insgesamt dominieren die Integrationszahlen der Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung, die je etwa ein Drittel der Gesamtheit ausmachen. Beide Förderschwerpunkte lassen sich gut in die Leistungsbezogenheit des Gymnasiums integrieren. Etwa ein Zehntel aller Integrationen umfassen jeweils die Förderschwerpunkte Hören und geistige Entwicklung, während die Anzahl der Integrationen in den Förderschwerpunkten Sehen und Sprache sehr gering ist. In der geschlechterspezifischen Verteilung integrativer Maßnahmen ist der Anteil an Jungen in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung mit

94,7 % und 92,3 % sehr hoch, wobei im Bereich der geistigen Entwicklung aufgrund der schulartspezifischen Leistungsanforderungen vermutlich ausschließlich Lernende mit Autismus-Spektrums-Störungen gemeint sind. Eine relative Gleichverteilung der Geschlechter liegt im Förderschwerpunkt Sehen vor sowie mit leichter Überpräsenz des männlichen Geschlechts in dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Im Verhältnis 40 zu 60 zeigen sich geschlechterspezifische Einzelintegrationen in den Förderschwerpunkten Hören und Sprache. Der Förderschwerpunkt Lernen ist im integrativen Kontext aufgrund der gesetzlich geforderten Lernzielgleichheit gar nicht vertreten.

Tabelle 9: Inklusionsanteile nach Geschlecht und Förderschwerpunkten für 2013/14 am Gymnasium

Förderschwerpunkt	Integrierte Schüler/innen		davon:			
	absolut	%	weiblich		männlich	
			absolut	%	absolut	%
Geistige Entwicklung⁴	75	10,7	4	5,3	71	94,7
Emotionale u. soziale E.	235	33,5	18	7,7	217	92,3
Hören	74	10,5	30	40,5	44	59,5
Körperliche u. motorische E.	246	35,0	112	45,5	134	54,5
Lernen	0	0	0	0	0	0
Sehen	39	5,6	19	48,7	20	51,3
Sprache	33	4,7	13	39,4	20	60,6
Σ	702	100	196	Ø 31,2	506	Ø 68,8

E. = Entwicklung u. = und

(Eigene prozentuale Berechnungen nach Statistischem Landesamt 2014c: 35)

In der Betrachtung der regionalen Verteilung wird deutlich, dass im Gegensatz zu den anderen Schularten im gymnasialen Bereich der Anteil von Einzelintegrationen in der Regionalstelle Bautzen sehr hoch ist. Einen großen Anteil davon nehmen die Integrationen im

⁴ 1 einschließlich Autisten

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein, was vermutlich an der räumlichen Nähe und guten Versorgung der Schüler/innen mit Autismus-Spektrums-Störungen durch das Autismuszentrum Oberlausitz liegt. Je ein Viertel der Gesamtintegrationszahl teilt sich auf die Regionalstellen Leipzig und Dresden auf, wobei die Schwerpunkte in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung bzw. körperliche und motorische Entwicklung liegen. In den Regionalstellen Chemnitz und Zwickau sind anteilmäßig nur ca. ein Siebentel bzw. ein Zehntel der Integrationen vertreten. Die 702 Integrationsschüler/innen, die im Schuljahr 2013/14 an Gymnasien lernten, teilen sich regional wie folgt auf die Förderschwerpunkte auf:

Tabelle 10: Regionale Verteilung der Integrationshäufigkeiten nach Förderschwerpunkten 2013/14 am Gymnasium

Förderschwerpunkt	SBAB	SBAC	SBAD	SBAL	SBAZ	Sachsen
Geistige Entwicklung	24	2	17	14	18	75
Emotionale u. soziale E.	53	39	62	74	7	235
Hören	11	7	23	24	9	74
Körperliche u. motorische E.	56	40	62	56	32	246
Sehen	3	7	11	13	5	39
Sprache	6	11	6	7	3	33
Σ	153 (21,8 %)	106 (15,1 %)	181 (25,8 %)	188 (26,8 %)	74 (10,5 %)	702 (100 %)

RS = Regionalstelle

E. = Entwicklung

u. = und

(Eigene prozentuale Berechnungen nach Statistischem Landesamt 2014c: 38)

Zusammenfassend ist auch hier erkennbar, dass die bildungspolitischen Zielstellungen durchaus inklusive Ansätze beinhalten, während die praktische Umsetzung aufgrund der schulrechtlich geforderten Lernzielgleichheit Entwicklungsbedarf aufweist. Erschwerend kommt in dieser stark leistungsbezogenen Schulart die mit Vorurteilen belastete öffentliche Meinung hinzu, die entgegen den Ergebnissen wissenschaftlicher Studien im integrativen Kontext eine Lernbenachteiligung für die nicht behinderten Schüler/innen vermutet. Im

Vergleich zu den anderen Schularten hat das Gymnasium die wenigsten integrativen Erfahrungen und daher sind Aktivitäten in diesem Bereich besonders hoch zu schätzen.

3.3.4 Berufsbildende Schule

Die Berufsbildende Schule hat den Auftrag, Jugendliche auf ihren Beruf vorzubereiten und dafür erforderliche berufliche Handlungskompetenzen im Rahmen praxisbezogener Lernsituationen auszubilden. Es wird zwischen berufsqualifizierenden und studienqualifizierenden Bildungsgängen unterschieden. Zu den studienqualifizierenden Schularten gehören das Berufliche Gymnasium, das im Rahmen einer dreijährigen Ausbildung im allgemeinbildenden und berufsbezogenen Unterricht zum Erwerb der Hochschulreife führt, und die Fachoberschule, die durch fachtheoretische und fachpraktische Bildung in einer ein- bzw. zweijährigen Ausbildung zum Studium an der Fachhochschule berechtigt. Als Zugangsvoraussetzung gelten der Realschulabschluss bzw. der erfolgreiche Abschluss der Klasse 10 am Gymnasium. Zum berufsqualifizierenden Bildungsgang gehören die Berufsschulen mit dualer Ausbildung, die berufsbildende Förderschule sowie die Berufsfachschule und die Fachschule als Vollzeitschulen. An den Beruflichen Schulzentren, von denen es im Schuljahr 2013/14 in Sachsen 63 gab, sind diese Schularten gemeinsam vertreten, zuzüglich der Angebote eines Berufsvorbereitungsjahres (BVJ), derzeit in kooperativer und gestreckter Form als Modell, und eines Berufsgrundbildungsjahres (BGJ). Die Zugangsvoraussetzungen umfassen den Haupt- und Realschulabschluss. Die Ausbildung an der Berufsschule beträgt zwei bis dreieinhalb Jahre und bietet handlungsorientierten Unterricht im übergreifenden und berufsbezogenen Bereich. Die berufsbildende Förderschule führt nach zwei bis drei Jahren zu einem Abschluss. Jugendliche ohne Schulabschluss können im BGJ bzw. BVJ den Hauptschulabschluss nachholen und sich anschließend an der Berufsfachschule über ein bis drei Jahre ausbilden lassen. Fachschulen bieten nach zwei- bis vierjähriger Qualifizierung einen Fachschulabschluss (vgl. SBA 2012a: 1).

Seit dem Beschluss der KMK im Jahr 1996 werden Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Bereich der neu geordneten Ausbildungsberufe nach Lernfeldern strukturiert. In Sachsen werden zusätzlich Arbeitsmaterialien mit Lernsituationen entwickelt. In den Schularten Fachschule und Berufsfachschule, deren curriculare Gestaltung landesrechtlich festgelegt ist, hat sich Sachsen im Zuge der Lehrplanreform auch für Lernfeldstrukturen entschieden und dies in Leistungsbeschreibungen für diese Schularten verankert

(2005, 2006). Für die Unterrichtsgestaltung heißt dies, dass in Lehrkräfteteams Lernfelder analysiert und interpretiert werden, um praxisnahe Lernsituationen abzuleiten. Ausgehend von einem schulinternen Curriculum bzw. einer Bildungsgangplanung werden die didaktische Jahresplanung und die Kompetenzentwicklungspläne in Fachteams erstellt. Die Auszubildenden lernen im idealtypischen Ablauf von Analyse, Planung, Durchführung und Reflexion, berufsbereichsnahe Handlungskompetenz zu erlangen. Die Prüfung dieser Kompetenzen erfolgt im Rahmen handlungsorientierter Aufgabenstellungen in Zusammenarbeit mit der Handwerkskammer (vgl. SBI 2013b: 3f.).

In Auswertung der externen Schulevaluation (2007/08 bis 2011/12) in Sachsen liegen die Stärken in den berufsqualifizierenden Bildungsgängen im wertschätzenden Lehrkräfteverhalten, in der Klassenführung und der Beteiligung der Schüler/innen, in der Strukturiertheit des Unterrichts und in der Klarheit der Inhalte sowie im Lehrkräfteengagement. Handlungsbedarf wird in der Stimulierung und dem Wecken von Interesse, in der Autonomieunterstützung und Selbstkonzeptstärkung, in der Differenzierung, der Variabilität, im kritischen Prüfen und in der Überprüfung gesehen (vgl. SBI 2013a: 23). Trotz einer sehr heterogenen Qualitätseinschätzung zeigt sich in den berufsbezogenen Fächern ein guter Bezug zu beruflichen Handlungen (ebd.: 32).

Die studienqualifizierenden Bildungsgänge zeichnen sich stärkenbezogen durch wertschätzendes Lehrkräfteverhalten, gute Klassenführung und Schülerbeteiligung sowie inhaltliche Klarheit aus. Handlungsbedarf besteht in der Motivation (Interesse wecken, stimulieren, die Autonomie unterstützen), der Differenzierung im Unterricht, der Flexibilität und Variabilität sowie im Herstellen von Anwendungsbezügen (vgl. ebd.: 26). In Letzterem erhielten die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer eine bessere Bewertung als die mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen, die eher in der Festigung und Überprüfung neben guter Strukturiertheit dominierten (vgl. ebd.: 33). Stärken in der Sozialkompetenz bestehen in der Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie in der Empathie, während Handlungsbedarf in der Unterstützung anderer im Unterricht zu verzeichnen ist (vgl. SBI 2013: 49). Die Werteorientierung ist bezogen auf Demokratieverständnis, Menschlichkeit und Toleranz, Hilfsbereitschaft, Erfolgsorientierung und Selbstständigkeit gut entwickelt. Handlungsbedarf besteht im Gesundheitsbewusstsein (vgl. ebd.: 52). Bezogen auf die individuelle Förderung gelingt die Förderung leistungsschwacher Schüler/innen schon gut, während Binnendifferenzierung und die Unterstützung leistungsstarker Schüler/innen noch

entwicklungsfähig sind (vgl. ebd.: 59). Ähnlich dem Gymnasium besteht also Handlungsbedarf in der Individualisierung und Differenzierung.

Einzelintegrationen mit Angaben der Förderschwerpunkte und der Geschlechteraufteilung werden statistisch nicht im Landesamt Kamenz erfasst. Dafür liegen Aussagen zu Schüler/innenn mit Migrationshintergrund und der Nutzung des Berufsvorbereitungsjahres bzw. berufsvorbereitender Maßnahmen vor. Danach lernten im Schuljahr 2013/14 1363 männliche und 1409 weibliche Jugendliche aus 100 Ländern in Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten (Statistisches Landesamt 2014: 8). Die Vorbereitung Jugendlicher ohne Ausbildungsvertrag im BVJ nutzten zu diesem Zeitpunkt 2702 Jugendliche. Zusätzlich befanden sich 1595 Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen (vgl. ebd.: 9).

Zusammenfassend liegt der Schwerpunkt im berufsbildenden Bereich auf der Gestaltung praxisnaher Lernsituationen, um bei den Auszubildenden ausreichende Handlungskompetenz bezogen auf ihren Berufsbereich zu entwickeln. Dabei sind Sozialkompetenz und Werteorientierung qualitätsmäßig auf einem hohen Niveau vorhanden, während vor allem bei der intrinsischen Motivation, der Lern- und Methodenkompetenz und der Individualisierung von Unterricht Handlungsbedarf besteht (vgl. SBI 2013b).

3.3.5 Unterstützungssystem

Inklusive Maßnahmen benötigen Unterstützung vor Ort. Das Bildungssystem im Freistaat Sachsen zeichnet sich durch ein umfangreiches Unterstützungssystem mit vielfältigen Angeboten aus. Durch diese Unterstützungsangebote werden Schulentwicklungsprozesse bedarfsgerecht und passgenau vor Ort begleitet. Zum Unterstützungssystem gehören Prozessmoderatorinnen und Prozessmoderatoren, Pädagogische Supervisorinnen und Supervisoren, Trainer/innen für Unterrichtsentwicklung, Demokratieberater/innen und Regionalbegleiter/innen für Schulmediation (vgl. SBA 2012b: 2).

Prozessmoderatorinnen und Prozessmoderatoren

Sie moderieren und unterstützen Schulprogrammarbeit auf der Basis von externer und interner Evaluation. Sie begleiten Etappen des schulischen Qualitätskreislaufes, fördern passgenaue Arbeits- und Kommunikationsstrukturen im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit und stützen damit Schulentwicklungsprozesse (vgl. SBA 2012b: 2). Im

inklusive Kontext ist dieses Unterstützungsangebot eine wichtige Begleitung bei den ersten Schritten der Umsetzung in Visionsarbeit, Ist-Stand-Analysen, Zielformulierungen und Maßnahmenplanung sowie Evaluation.

Pädagogische Supervisorinnen und Supervisoren

Sie begleiten Praxisreflexionen zur emotionalen Entlastung und zur Erweiterung des persönlichen Handlungsspektrums. Sie fördern in Einzel-, Team- und Gruppensupervisionen konstruktive Bewältigungsstrategien für schwierige Situationen im Schulalltag. Das führt zur Selbststärkung, fördert Ruhe und Gelassenheit und dient der Psychoprophylaxe der Lehrkräfte (vgl. SBA 2012b: 2). Im inklusiven Kontext unterstützen sie die multiprofessionellen Teams in der Bewältigung von Konfliktsituationen.

Trainer/innen für Unterrichtsentwicklung

Sie vermitteln Strategien zur individuellen Förderung und Unterrichtsbeobachtung, offerieren und trainieren Methoden des selbstständigen und kooperativen Lernens. Dazu gehören alle reformpädagogischen Konzepte, offene Unterrichtsformen, fächerverbindendes Unterrichten, Lernen lernen im Kontext von Kompetenzorientierung und Projektunterricht. Die Prozessbegleitung und Auswertung erfolgt über Portfolioarbeit, Arbeit mit Lerntagebüchern, Selbst- und Fremdrelexion von Projekten und Gruppenarbeiten sowie durch eine differenzierte Leistungsrückmeldung in Form der kooperativen Unterrichtsreflexion. Die Trainerinnen und Trainer vermitteln Handlungsstrategien zur Tandemarbeit in eigenständiger Unterrichtsentwicklung an der Einzelschule (vgl. SBA 2012b: 2). Inklusiv gedacht bringen sie mit Methoden der Individualisierung und Differenzierung das Handwerkszeug zur Sicherung einer optimalen individuellen Potenzialentfaltung der Lernenden im Unterricht.

Berater/innen für Demokratiepädagogik

Sie unterstützen die Schaffung eines wertschätzenden Schulklimas und einer demokratischen Schulkultur, indem sie Werte- und Moralerziehung thematisieren, Konflikte und Gewalt im schulischen Alltag bearbeiten, Zivilcourage und Teilhabe trainieren sowie Selbstwirksamkeit fördern. Demokratische Gremien wie z. B. der Schülerrat werden von ihnen beraten und die Erziehung zur Toleranz und gegenseitigen Achtung gefördert (vgl. SBA

2012b: 1). Inklusiv haben sie im Sinne des von Booth geforderten Wertewandels (vgl. Booth 2011) eine herausragende Rolle im Veränderungsprozess.

Regionalbegleiter/innen Schulmediation

In Ergänzung der Supervisorinnen und Supervisoren bzw. der Demokratieberater/innen vermittelt diese Gruppe des Unterstützungssystems die Modelle der Schülermoderation und –mediation. Im Sinne der Schülerstreitschlichtung unterstützen sie Schüler/innen sowie Lehrkräfte in Konfliktlösungsprozessen durch Kommunikations-, Deeskalations- und Antiaggressionstrainings. Schulische Mediationsprojekte werden zur Förderung von Synergieeffekten regional vernetzt und profitieren voneinander (vgl. SBA 2012b: 1). Im inklusiven Kontext unterstützen sie die Konfliktlösung vor Ort.

Das sächsische Unterstützungssystem wird ergänzt durch die Fachberater/innen mit vielseitigen Aufgaben zur Unterrichtsberatung und -beurteilung, durch die Medienberater/innen, Berater/innen Schule/Wirtschaft, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, die Serviceagentur „ganztäglich lernen“ und die Beratungsstelle für Begabtenförderung. Die handlungsleitende Basis dieses Unterstützungssystems bestimmen Prinzipien wie Freiwilligkeit, Vertraulichkeit, Selbstwirksamkeit, Transparenz, Prozessorientierung und die Nutzung von Synergieeffekten durch gleichberechtigten Austausch und Perspektivwechsel (vgl. SBA 2012b: 2). Insgesamt verfügt das sächsische Bildungssystem über umfangreiche Unterstützungsangebote, die inklusive Entwicklungen optimal fördern können.

3.4 Vergleich zur inklusiven Entwicklung in Schleswig-Holstein

Im Folgenden wird der Stand integrativer bzw. inklusiver Entwicklungen von Sachsen mit Schleswig-Holstein als Bundesland mit den höchsten Inklusionsanteilen neben Bremen verglichen, um impulsgebende Entwicklungsschritte und erfolgreiche Umsetzungsmodelle zu erkennen. Dabei stehen historische Entwicklungen und strukturelle Details im Mittelpunkt.

„Wenn es normal ist, Kinder mit Behinderung gemeinsam mit anderen in einer inklusiven Schule zu unterrichten, profitieren alle Schüler/innen davon. [...] Denn inklusive Bildung meint: Nicht das Kind muss sich an die bestehende Schule anpassen, es muss umgekehrt sein“. Dies äußerte die ehemalige Bildungsministerin von Schleswig-Holstein, Frau Erd-

siek-Rave, zum „Jahr der inklusiven Bildung“ 2009 in ihrem Bundesland (2009: 1). In diesem deutschlandweit einmaligen Aktionsjahr zur inklusiven Bildung stand eine Fülle inklusiver Tagungs- und Schulungsangebote in ganz Schleswig-Holstein auf dem Programm. Gemeinsam wurden diese durch die Deutsche UNESCO, die Europäische Akademie für Inklusion mit Sitz in Rendsburg und Neumünster, das Inklusionsbüro des Vereins Lebenshilfe und die Beratungsstelle inklusive Schule im Aus- und Fortbildungsinstitut IQSH vorbereitet, durchgeführt und finanziert (vgl. ebd.). Seit über 30 Jahren existiert in Schleswig-Holstein ein solide gewachsenes Modell integrativer Förderung, das im Schuljahr 2013/14 deutschlandweit nach Bremen die höchsten Inklusionsanteile in Höhe von 64,1 % nachweisen kann (Pluhar 2014: 183). Im Vergleich dazu betrugen 2013/14 die sächsischen Inklusionsanteile insgesamt 26,2% (Hollenbach-Biele 2014: 12), d. h. jede/r vierte Schüler/in mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernt im gemeinsamen Unterricht an der Regelschule.

Der Entwicklungsprozess hin zu einem integrativen bzw. inklusiven System begann in Schleswig-Holstein schon 1978 mit einem Modellversuch zum gemeinsamen Unterricht in präventiver Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und denen der Sonderschule (Pluhar 2014: 184). Eine flächendeckende Erweiterung erfuhr dieses Anliegen ab 1983. Bis dahin existierten wie in Sachsen 160 Sonderschulen mit sechs unterschiedlichen Sonderschultypen: „Lernbehinderte“, „Sprachbehinderte“, „Verhaltensgestörte“, „Hörgeschädigte“, „Körperbehinderte“ und „Geistigbehinderte“. Im selben Jahr gründete sich die staatliche Schule für Sehgeschädigte in Schleswig neu als Förderzentrum im Sinne einer Schule ohne Schüler. Dieses einmalige Modell zur Realisierung sozialer Integration ohne Verlust der individuellen Förderung bei sonderpädagogischem Förderbedarf realisierte sich durch das Förderschulzentrum „Sehen“. Das Kompetenzzentrum für Beratung, Unterstützung und Frühförderung blieb als fachliche Heimat bestehen, während die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht an der Regelschule realisiert wurde. Infolge dessen bildeten sich 15 Förderzentren für Schüler/innen mit einer Lernbehinderung. Im Jahr 1990 entstand ein neues Schulgesetz, in dem in § 5 Abs. 2 Integration als Regelaufgabe unter Haushaltvorbehalt verankert war (vgl. Pluhar 2014: 185). Nach § 25 sollten sich alle Sonderschulen zu Förderzentren mit den Hauptaufgaben Prävention, Integration und eigene Unterrichtung entwickeln (vgl. ebd.).

Im Jahr 1992 wurde eine neue Ordnung für Sonderpädagogik herausgegeben, in der die Integration in jedem Fall Vorrang hatte. Schon ein Jahr später entstand eine neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung in der Lehrerbildung, die einerseits die integrative Ausbildung in der Sonderpädagogik und andererseits die Verankerung sonderpädagogischer Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen einforderte (vgl. Pluhar 2014: 185). Verschiedene weitere rechtliche Vereinbarungen wie die Ausgewogenheitserlasse von 1990 und 1997, der Erlass über die sonderpädagogische Schülerakte von 1994, das Landesbesoldungsgesetz von 1995 und das Planstellenbemessungsverfahren von 1996 sowie verpflichtende Nachteilsausgleiche von 1997 ergänzten die Förderung des gemeinsamen Unterrichts, ebenso die Forderung nach individuellen Förder- bzw. Lernplänen von 2002, sowie die Mindestgrößenverordnung für selbstständige Förderzentren mit mindestens 1.000 Grundschülerinnen und Grundschüler von 2007 (vgl. ebd.).

Eine große Initiative entstand im Rahmen der Sprachheilprävention. Sprachheillehrkräfte schulten Kindergärtnerinnen in der Sprachförderung, um die Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich schon vor Schuleintritt zum Teil vollständig zu therapieren. Infolgedessen konnten Sprachheilschulen geschlossen werden. Im Jahr 2002 wurde ein neuer Lehrplan für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als duales Curriculum in der Modifikation des Regelschul-Lehrplans entwickelt. 2005 wurde der Übergang vom Kindergarten zur Schule durch das Projekt „Integratives Sprachförderkonzept“, das sowohl Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch solche mit Migrationshintergrund beinhaltete, mit einer Finanzsumme von 27 Mio. Euro neu geregelt. Die Steuerung erfolgte über das Förderzentrum. Ein Jahr später stand der Übergang zur Arbeitswelt im Mittelpunkt. Im Rahmen einer ESF-Förderung wurden 56 Mio. Euro für Assessment, individuelles Coaching sowie Training für Schulversager und Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch zwei Ministerien initiiert (vgl. Pluhar 2010).

Das 2007 eingeführte neue Schulgesetz forderte Gemeinschaftsschulen als Schulen für alle neben den Gymnasien. Längeres gemeinsames Lernen und keine Aussonderung standen auf dem Programm. Integrative Autismusförderung seit 1995 auch an Gymnasien, ein Projekt „Fördernetzwerke zur Integration benachteiligter Jugendlicher in die berufliche Bildung – FÖN“ in Ergänzung durch Praktika und Coaching sowie ein gestuftes Hilfekonzept in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe ergänzten die Aktivitäten (vgl. Pluhar 2014: 186f.). Durch den Regierungswechsel sind diese Entwicklungsprozesse leider ins Stocken geraten. Die ursprünglich für alle Kinder geforderten individuellen Lernpläne

wurden zurückgezogen. Dennoch arbeiten derzeit schon 20 Förderzentren ohne Schüler/innen und begleiten integrativ die Regelschulen. Vorschulische und schulische Prävention werden favorisiert und umfassen in einem Schuljahr ca. 10.000 Kinder ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Pluhar 2010).

Eine hundertprozentige Integrationsquote liegt inzwischen in den Förderschwerpunkten Sehen, Sprache und Autismus vor (vgl. Pluhar 2014: 183). Das Förderzentrum Sehen als erste Schule ohne Schüler bietet mit dem Ziel der wohnortnahen sonderpädagogischen Unterstützung und Beratung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Sehschädigung individuell zugeschnittene flexible Lernangebote im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts an. 80 Lehrkräfte sind im Land verteilt, um 866 (2010) integrierte Schüler/innen vor Ort zu betreuen. Dabei werden nicht nur die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sehen im gemeinsamen Unterricht versorgt, sondern schon im Früh- und Elementarbereich (187), in Sonderschulen/stationären Förderzentren (Lernen 11, körperliche und motorische Entwicklung 47, geistige Entwicklung 284). Auch die „ausbildungsadäquaten“ Verhältnisse in den Werkstätten für Menschen mit Behinderung finden Unterstützung.

Im Förderzentrum selbst werden vereinzelt Gruppenangebote zum Orientierungs- und Mobilitätstraining, Seminare und Kurse zur Weiterbildung angeboten sowie adaptierte Lehr- und Lernmittel bzw. Medien bereitgestellt. In interdisziplinärer Zusammenarbeit agieren Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit Psychologinnen und Psychologen, Orthoptistinnen und Orthoptisten, Low-Vision-Trainer/innen, Diplom-Motologinnen und Diplom-Motologen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Fachkräften für Punktschriftübertragung im multiprofessionellen Team. Durch sehr gute Vernetzung bis in den internationalen Bereich sowie durch gut funktionierende Informationssysteme und Kommunikation auf hohem technischem Niveau ist der fachliche Austausch der Lehrkräfte durch vierteljährliche Meetings gesichert. Diese wohnortnahe Förderzentrumsarbeit im Sinne eines Kompetenzzentrums erfährt bei allen Beteiligten eine hohe Akzeptanz durch ihre subsidiäre Anlegung und konzeptionelle Eigenständigkeit mit einer Fülle an flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Adrian 2010).

Ein interessantes Modell der inklusiven Gestaltung des Förderschwerpunktes Lernen ist das Förderzentrum in Schleswig-Kropp als Schule ohne Schüler. Auf einer Fläche von ca. 780 km² sind ca. 6300 Schüler/innen in Grund-, Haupt-, Real-, Regional- und Gemeinschaftsschulen (Kooperationsschulen) integriert. Wesentliche Grundlage der Arbeit ist eine

Kooperationsvereinbarung zwischen dem Förderzentrum und jeder integrativen Schule mit Festlegungen zur gemeinsamen Arbeit. Schwerpunkt dieser Vereinbarung ist die präventive Arbeit, die schon im vorschulischen Bereich beginnt und der individuellen Förderung sowie der Vermeidung von Schulversagen dient. Unterstützung erhalten vor allem beeinträchtigte Schüler/innen der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung, die wohnortnah gemeinsam unterrichtet werden und je nach Bedarf sonderpädagogische Hilfen auch in den weiterführenden Schulen erhalten.

Im Jahr 2010 waren die Lehrkräfte des Förderzentrums mit 918 Lehrerwochenstunden integrativ und mit Zusatzangeboten unterwegs. Der Vorteil dieses strukturellen Vorgehens liegt in der hohen sozialen Integration und dem synergetischen Agieren von Sonderschullehrkräften und Regelschullehrkräften vor Ort. Gleichzeitig wird das Förderschulzentrum als fachliche Heimat und sonderpädagogischer Impulsgeber erhalten und kann sich ganz den Bereichen Prävention, Beratung, Unterstützung und spezifische Förderung sowie Berufseingliederung, Professionalisierung durch Kursangebote, Bereitstellung besonderer Materialien und Öffentlichkeitsarbeit durch Aufklärung widmen. Auf diesem Weg kann die sonderpädagogische Kompetenz ohne Kompetenzverlust sehr gut in den Regelschulbereich eingegliedert werden (vgl. Krackert 2010).

Im Vergleich der förderschwerpunktbezogenen Inklusionsanteile von Schleswig-Holstein und Sachsen zur deutschlandweiten Quote ergibt sich für das Schuljahr 2012/13 folgendes Bild:

Tabelle 11: Vergleich der Förderquoten und der Inklusionsanteile in allen Förderschwerpunkten von Schleswig-Holstein, Sachsen und Deutschland (2012/13) in Prozent

Förderschwerpunkt	Schleswig-Holstein		Sachsen		Deutschland	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Geistige E.	1,3	10,2	1,3	7,5	1,1	6,7
Emotionale und soziale E.	0,3	76,1	1,4	62,1	0,9	47,1
Hören	0,2	66,3	0,3	51,5	0,2	36,7

Förderschwerpunkt	Schleswig-Holstein		Sachsen		Deutschland	
Körperliche und motorische E.	0,4	59,0	0,6	54,4	0,4	26,4
Lernen	3,1	68,6	3,8	3,2	2,6	31,0
Sehen	0,1	100	0,1	32,4	0,1	34,6
Sprache	0,4	86,8	1,1	61,0	0,7	37,2
Σ	5,9	57,5	8,5	26,2	6,6	28,2

E. = Entwicklung

(vgl. Hollenbach-Biele 2014: 24ff.)

Aus der Übersicht wird deutlich, dass in den klassischen Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung die Förderquoten bezogen auf alle drei Gruppen nahezu gleich sind, ebenso im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Unterschiede zeigen sich in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen und Sprache mit einer jeweils hohen Quote in Sachsen. Hier werden die präventiven Sprachförderungsinitiativen in Schleswig-Holstein wirksam. Die Inklusionsanteile betragen im Förderschwerpunkt Sehen für Sachsen im Vergleich zu Deutschland jeweils ca. ein Drittel, während in Schleswig-Holstein wie schon beschrieben eine hundertprozentige Inklusion seit 1983 vorliegt. Im Förderschwerpunkt Hören liegen die Inklusionsanteile in Schleswig-Holstein bei zwei Dritteln, in Sachsen bei mehr als der Hälfte und deutschlandweit bei mehr als einem Drittel. Relativ gleich hohe hälftige Anteile von Schleswig-Holstein und Sachsen sind im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zu verzeichnen. Sie sind ca. doppelt so hoch im Vergleich zum deutschlandweiten Durchschnitt. Dafür liegen im Förderschwerpunkt Sprache hohe Inklusionsanteile von 87 % in Schleswig-Holstein vor, gefolgt von 61 % in Sachsen und 37 % in Deutschland (vgl. Hollenbach-Biele 2014: 24ff.). Die Inklusionsanteile des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung liegen bei drei Vierteln in Schleswig-Holstein, 62 % in Sachsen und 47 % deutschlandweit (vgl. ebd.). Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind in Schleswig-Holstein fast doppelt so viele Kinder im Vergleich zu Gesamtdeutschland inkludiert. Lediglich im Förderschwerpunkt Lernen ist der sächsische Inklusionsanteil aus benannten Gründen bedeutend niedriger als in Schleswig-Holstein und deutschlandweit, was die Gesamtsumme der Inklusionsanteile erheblich beeinflusst. Hier besteht noch hoher Handlungsbedarf. Insgesamt liegen bis auf den Förderschwerpunkt Lernen die Inklusionsanteile von beiden zu vergleichenden Bundesländern vorwiegend

über dem deutschlandweiten Durchschnitt. Im internen Vergleich zwischen Schleswig-Holstein und Sachsen wird der traditionell begründete Entwicklungsvorsprung von Schleswig-Holstein in allen Förderschwerpunkten deutlich.

Ein weiterer Impulsgeber für inklusive Prozesse ist das 2014 in Schleswig-Holstein entwickelte Leitbild „Inklusive Schule“. Es umfasst zehn Schwerpunkte, die alle Facetten von Verschiedenheit einbeziehen (vgl. Schleswig-Holsteiner Landtag 2014): „Schulische Assistenzen“ werden aufgestockt und finanziell abgesichert (ebd.: 7). Der Einsatz von Sonderschullehrkräften an allgemeinen Schulen wird „transparenter und verlässlicher“ und durch „Regionale Steuergruppen“ gelenkt (ebd.: 8). In der Lehrerbildung ist eine Basisqualifikation zu Heterogenität und Inklusion nicht nur für das Lehramt für Gemeinschaftsschulen, sondern auch für angehende Berufsschullehrkräfte geplant. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen studieren perspektivisch neben den geforderten zwei Förderschwerpunkten noch ein Fach (vgl. ebd.: 9). Die ersten Absolventinnen und Absolventen dieser letztgenannten Ausbildung werden 2022 in den Schuldienst eintreten (vgl. ebd.: 85).

Gezielte, systematische Fortbildung zu inklusiven Inhalten und Schwerpunktprojekte wie z. B. „Niemanden zurücklassen: Lesen macht stark – Mathe macht stark“ werden gefördert und die inklusive Schulentwicklung wird z. B. über „InPrax“ (Inklusion in der Praxis) und BIS (Beratungsstelle „Inklusive Schule“) begleitet (vgl. Schleswig-Holsteiner Landtag 2014: 9f.). „Die Schulsozialarbeit wird langfristig“ finanziell abgesichert, die Rolle von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie der schulischen Erziehungshilfe wird geschärft (vgl. ebd.: 10ff.). „Förderzentren bleiben erhalten“ (ebd.: 11) und werden z. T. kreisbezogen schon 2014 zu Zentren für inklusive Bildung (ZiBs) weiterentwickelt (vgl. ebd.: 12). Der Übergang „Schule - Beruf“ rückt inklusiv in den Fokus, bei dem u. a. Jugendliche mit einer geistigen Behinderung nach neun Jahren an ein Regionales Berufszentrum zur beruflichen Ausbildung wechseln können (vgl. ebd.: 13). Schulpsychologische Dienste werden zur Realisierung von Supervision, Beratung und Begleitung erweitert (vgl. ebd.: 13f.) und eine sonderpädagogische Grundversorgung bezogen auf die notwendige Ausstattung und Multiprofessionalität wird ab 2024 an allen inklusiven Schulen gesichert (vgl. ebd.: 14 bzw. 85).

Mit der Erneuerung des Schulgesetzes in Schleswig-Holstein zum 31. Juli 2014 und den auf eine inklusive Bildung und Erziehung ausgerichteten Verordnungen der einzelnen Schularten ist der Weg für eine inklusive Entwicklung bereitet (Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein 2014). So ermöglicht § 4 den Zugang zu allen Schularten mit der Forderung: „Das Ziel einer inklusiven Beschulung steht dabei im Vordergrund“ (ebd.: 18), während im § 5 der „gemeinsame Unterricht“ mit „begabungsgerechter und entwicklungsgemäßer Förderung“ favorisiert wird (ebd.). In § 45 werden die Aufgaben der Förderzentren und in § 3 die schulprogrammmäßige Verankerung der Schulentwicklung im Rahmen der Selbstverwaltung von Schule beschrieben (ebd.). Die Verpflichtung zur individuellen Förderung ist in allen Verordnungen der Schularten verankert.

Zusammenfassend kann die Bildungspolitik in Schleswig-Holstein auf eine mehr als 30jährige integrative Entwicklungsgeschichte zurückblicken, die 1983 mit der ersten Schule ohne Schüler im Förderschwerpunkt Sehen begann und inzwischen auch in allen anderen Förderschwerpunkten verankert ist. Auf der Basis von Kooperationsverträgen wird die inklusive Beschulung von Schüler/innenn mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule realisiert und ist nunmehr auch gesetzlich festgeschrieben. Im Vergleich der integrativen Bemühungen ist Schleswig-Holstein gegenüber Sachsen und dem deutschlandweiten Durchschnitt in allen Förderschwerpunkten beispielgebend.

3.5 Zusammenfassung und Präzisierung der Forschungsfragen

Bezogen auf die Eingangsfrage zur Einschätzung sächsischer Lehrkräfte bezüglich der Umsetzung einer inklusiven Schule werden nun im Vergleich der sächsischen Schularten untereinander und mit Schleswig-Holstein schlussfolgernd Hypothesen abgeleitet.

Die schulartbezogenen Inklusionsquoten in Sachsen (Abbildung 9) zeigen deutlich, dass bei kontinuierlichem Anstieg die Quote der Grundschule durchgängig am höchsten ist, gefolgt von der Mittelschule und anteilmäßig geringer vom Gymnasium. Die berufsbildende Schule wurde aufgrund fehlender Integrationszahlen ausgespart. Aus der bisherigen Literaturrecherche kann geschlussfolgert werden, dass inklusives Vorgehen entsprechende Haltungen und Unterrichtspraktiken im Sinne von Individualisierung und der Akzeptanz von Vielfalt hervorruft. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich die Frage:

Inwiefern zeigen sich im inklusiven Entwicklungsprozess in Sachsen schulartbezogene Unterschiede in den Einstellungen und Praktiken?

Gute Voraussetzungen liegen in der gesetzlich verankerten Lernzieldifferenz im pädagogischen Arbeiten und in der langjährigen Tradition erfolgreicher Integrationen im Grundschulbereich vor. In der Übergangsgestaltung vom Kindergarten zur Grundschule steht im kooperativ verzahnten Schulvorbereitungsjahr und der Schuleingangsphase das Kind u. a. mit seinen kognitiven, sprachlichen und motorischen Fähigkeiten im Mittelpunkt (SMK 2008: 25ff.). Voraussetzungen für eine individuelle Förderung sind die „Ermittlung des aktuellen Lernstandes des Kindes“ und das Anknüpfen an seinen Erfahrungen (ebd.: 24). In enger Zusammenarbeit mit den Kindergärten wird eine optimale Transition angestrebt. Zurückstellungen vom Schulbesuch sollten die Ausnahme bilden (vgl. SMK 2006b). Vorteile für inklusive Entwicklungen im Grundschulbereich liegen in der durchgängigen Präsenz weniger Bezugspersonen, in der kleineren Klassenstärke, in der anschaulichen und methodisch abwechslungsreichen Themenvermittlung und in der engen Zusammenarbeit mit dem Elternhaus.

In den weiterführenden Schularten brechen Integrationsbemühungen durch die im sächsischen Schulgesetz fehlende Lernzieldifferenz vor allem in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung (mit Ausnahme des Förderschwerpunkts Autismus) im Übergang zur Klasse 5 ab. Allein die Zahlen aus der dargestellten Statistik (Tabelle 4) zeigen diese Tendenz. So wurden im Schuljahr 2013/14 von den 3889 Integrationen im Grundschulbereich nur 3401 Integrationen an Mittelschule und Gymnasium fortgeführt. Das bedeutet, dass in 488 Fällen eine Rückführung der Schüler/innen an die Förderschule erfolgte. Mit Blick auf die Bildungsbiografien der Betroffenen ist dieser Stand nicht zufriedenstellend. Entwicklungsbedarf besteht generell in der Einbeziehung aller Aspekte von Heterogenität im Regelschulbereich und in der Gestaltung von entsprechender Schul- und Unterrichtsentwicklung unter Beachtung der individuellen Bedürfnisse.

Aufgrund der Akzeptanz von Verschiedenheit in den Lern- und Verhaltensvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen sowie durch die Forderung nach differenzierter Unterrichtsarbeit in den jahrgangsübergreifenden Klassen im ländlichen Bereich, sind die Zielstellungen der Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Grundschule schon sehr inklusiv ausgerichtet. In der Akzeptanz des Kindes in seiner Individualität und der Ausrichtung auf eine „Schule für alle“ in der schulartbezogenen Leistungsbeschreibung wird der inklusive

Transformationsprozess befördert und es ist zu vermuten, dass die Grundschule sich schon am weitesten in Richtung Inklusion entwickelt hat. Der in der externen Evaluation für alle Schularten angemahnte Handlungsbedarf bezogen auf Binnendifferenzierung ist in der Grundschule mit einem Mittelwert von 3,13 (SBI 2013a: 17) besser als die Werte von 2,48 an der Mittelschule (ebd.: 21), 2,42 am Gymnasium (ebd.: 22) und 2,47 im berufsqualifizierenden Bildungsgang (ebd.: 25) bzw. 2,45 im studienqualifizierenden Bildungsgang (ebd.: 27) der berufsbildenden Schule. Insgesamt weisen die Integrationszahlen auf eine längere integrative Tradition im Grundschulbereich hin, die Voraussetzung für eine offenere Haltung und Veränderungsbereitschaft im Sinne einer Transformation hin zur inklusiven Schule vermuten lassen. Folgende Hypothese leitet sich daraus ab:

Hypothese 3: Lehrkräfte an sächsischen Grundschulen sind aufgrund der längeren integrativen Tradition inklusionsorientierter.

Im Vergleich zur integrativen Entwicklung in Schleswig-Holstein ergibt sich aus den dargestellten Fakten und Entwicklungen die Frage:

Inwieweit zeigen sich bezüglich inklusiver Einstellungen und Unterrichtspraktiken Unterschiede in der Einschätzung von Lehrkräften aus Sachsen und Schleswig-Holstein?

Ausgehend von der Schule ohne Schüler im Förderschwerpunkt Sehen über vielseitige integrationsförderliche strukturelle und gesetzliche Entwicklungen sowie die zahlreichen Initiativen im „Jahr der inklusiven Bildung“ 2009 führte die inklusive Entwicklung in Schleswig-Holstein hin zur inklusiven Erneuerung des Schulgesetzes zum 31. Juli 2014. Die historische Entwicklungslinie der Bildungspolitik, exemplarisch dargestellt an den zwei Förderschwerpunkten Sehen und Lernen, die von der einfachen Sonderschule zum Förder- und Kompetenzzentrum als „Schule ohne Schüler“ transformiert worden, zeigt den langen und komplexen Prozess des Zusammenwachsens von Sonder- und Regelschule mit dem Ziel der Schaffung einer „Schule für alle“. Die bundesweit höchsten Inklusionsanteile von ca. 80 % an Grundschulen in Schleswig-Holstein (Klemm 2013: 20), die schon den europäischen Richtwert erreichten, lassen die enormen Anstrengungen vermuten, die hinter dieser Entwicklung stehen. Die flächendeckende präventive Sprachförderung ist ein weiteres Indiz für ressourcenbewusstes Investieren in den Anfangsbereich. Aus den hohen

Inklusionsanteilen in allen Förderschwerpunkten (Tabelle 11) im Vergleich zu Sachsen und deutschlandweit heraus wird die Hypothese erhoben:

Hypothese 4: Die Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein sind in ihren inklusiven Einstellungen und Praktiken weiter als die sächsischen Lehrkräfte entwickelt.

Im Folgenden werden die Hypothesen empirisch überprüft.

4 METHODISCHES VORGEHEN

4.1 Durchführung der Untersuchung

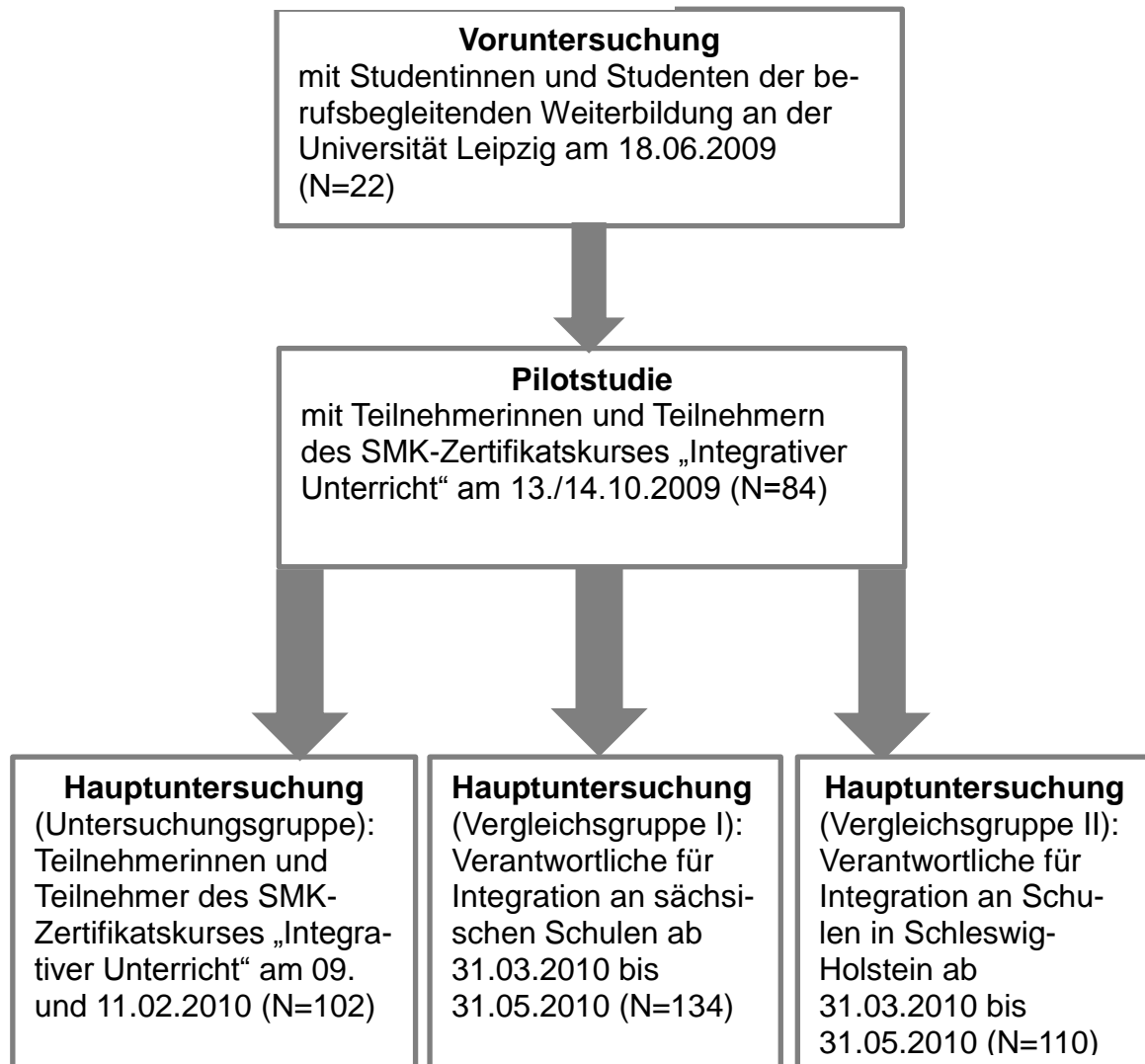
Die geplante Querschnittsstudie zur Erfassung der Einstellungen, Strukturen und Ressourcen im integrativen und zukünftig inklusiven Kontext wurde in den Teiletappen Voruntersuchung, Pilotstudie und Hauptuntersuchung realisiert.

In der ersten Etappe erfolgte eine Voruntersuchung zur Überprüfung der Verständlichkeit der Variablen der ersten Fassung des Fragebogens (Anlage 2) am 18. Juni 2009 mit 22 Lehrkräften im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung zum Förderschwerpunkt Lernen an der Universität in Leipzig, Institut für Förderpädagogik.

In der zweiten Etappe fand eine Pilotstudie zur Erprobung des überarbeiteten Fragebogens (Anlage 3) mit 84 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Module 1 und 4 des SMK-Zertifikatskurses „Integrativer Unterricht“ am 13. und 14. Oktober 2009 in den Fortbildungsstätten Höfchen und Bobritzsch statt.

In der dritten Etappe erfolgte die Hauptuntersuchung in einer Untersuchungsgruppe und zwei parallelen Vergleichsgruppen: In der Untersuchungsgruppe wurde am 09. und 11. Februar 2010 die Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Rahmen des Zertifikatskurses „Integrativer Unterricht“ in der Fortbildungsstätte Bobritzsch durchgeführt. Ihnen wurde der Fragebogen zu Beginn eines Seminars durch die Autorin in gleichzeitiger Funktion als Seminarleiterin vorgelegt und um selbstständiges Ausfüllen gebeten. Im Anschluss wurden die Fragebögen eingesammelt.

Abbildung 10: Durchführung der Untersuchung



Die Vergleichsgruppe I bildeten Lehrkräfte an integrativ arbeitenden Schulen in Sachsen. Unter Beachtung der Verwaltungsvorschrift des SMK zu Erhebungen an Schulen vom 23. Juli 2008 (vgl. Ministerialblatt 2008) wurde die Genehmigung der Sächsischen Bildungsagentur (SBA) zur Versendung der Fragebögen an integrative Schulen eingeholt. Der dazugehörige Antrag wurde am 23. Oktober 2009 an die Datenschutzbeauftragte der SBA in Chemnitz mit allen erforderlichen Anlagen eingereicht (Anlage 4). Die Zustimmung zur Durchführung der Datenerhebung erfolgte am 02. Dezember 2009 (Anlage 5). Neben der Auflistung der für die Untersuchung zur Verfügung stehenden Schulen wurden Auflagen u. a. hinsichtlich der Garantie der freiwilligen Teilnahme, der sprachlichen Eindeutigkeit („integrierende“ Schulen) und der Sicherung der Anonymisierung erteilt.

Zum Verschicken des Fragebogens wurde ein Begleitschreiben an die Schulleitungen entwickelt (Anlage 6). Dessen Inhalt umfasste die Begründung des Anliegens, die thematische Orientierung, den zu erwartende Zeitaufwand und den datenschutzrechtlichen Umgang. Ergänzend dazu wurde die Genehmigung durch die SBA mit Aktenzeichen mitgesandt, um Verteilung an unterschiedliche Akteure im integrativen Kontext der Schule gebeten und ein Rücksendetermin benannt. Als integrationserfahrene Befragungsklientel wurden die in der Integration tätigen Lehrkräfte, Beratungslehrer/innen sowie die Schulleitung vorgeschlagen. Ab Ende März 2010 bekam jede Schule fünf Fragebögen, um einen möglichst mehrperspektivischen und hohen Rücklauf zu sichern. Es folgte die Bitte um Rücksendung innerhalb von 8 Wochen. Um den Aufwand der beteiligten Schulen zu minimieren, wurde ein frankierter und adressierter Rücksendeumschlag beigelegt.

Für Vergleichszwecke wurden als Vergleichsgruppe II integrativ arbeitende Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein über den Fortbildungsverantwortlichen für Förderschulen des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH) einbezogen. Die Fragebögen und das Begleitschreiben wurden über ihn an integrativ arbeitende Schulen verschickt. Die Rücksendung erfolgte in benanntem Zeitraum direkt an die Autorin. Der Datenschutz wurde durch die Auslassung identifizierbarer Merkmale, durch die Vernichtung identifizierbarer Daten in Form der Briefumschläge und durch die Zusammenfassung der anonymisierten Daten in SPSS gesichert.

4.2 Auswahl und Begründung der Stichprobe in der Hauptuntersuchung

Für die Querschnittsstudie zur empirischen Überprüfung der Hypothesen dieser Arbeit wurden bewusst und aus Gründen der Untersuchungsökonomie verantwortliche Akteure im integrativen Kontext des sächsischen Schulsystems ausgewählt, da die Untersuchung Erfahrungen im integrativen Bereich und erste Kenntnisse zur Inklusion voraussetzt. Damit handelt es sich um keine Zufallsstichprobe, sondern um eine geschichtete Stichprobe, da der integrative Kontext einen engen inklusiven Bezug als „hoch korrelierendes Schichtungsmerkmal“ repräsentiert (Bortz & Döring 2009: 435). Zu Vergleichszwecken wurden zusätzlich Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein gewählt, die über langfristige Erfahrungen im integrativen Arbeiten verfügen. Aufgrund der willkürlichen Auswahl handelt es sich hier um eine Ad-Hoc-Stichprobe (vgl. ebd.: 402).

Stichprobe für die Untersuchungsgruppe

Die Befragten der Stichprobe I setzen sich aus 105 Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Zertifikatskurses „Integrativer Unterricht“ (ZINT) zusammen, die in der sieben Module umfassenden Ausbildung standen. Zum Zeitpunkt der Erhebung hatten die Lehrkräfte aus den allgemein bildenden Regelschulen und den berufsbildenden Schulen Grundkenntnisse zu humanwissenschaftlichen, integrationspädagogischen, sonderpädagogischen, diagnostischen und kommunikativen Fragen im Kontext von Integration erhalten (ZINT 2014). Der Autorin lagen zu diesem Zeitpunkt Zahlen vor, die ca. 190 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Ausbildung umfassten. Davon sollten entsprechend den integrativen Anteilen der Schularten in Sachsen 55 Integrationsverantwortliche aus der Grundschule, 30 aus der Mittelschule, 15 aus dem Gymnasium und 10 aus der berufsbildenden Schule einbezogen werden. Somit setzt sich die Stichprobe aus 58 % der Grundgesamtheit der ZINT-Teilnehmenden zusammen. Eine komplette Vollerhebung war nicht möglich, da die 84 weiteren Teilnehmer/innen (42 %) dieses ZINT-Kurses bereits in die Pilotstudie einbezogen worden waren.

Tabelle 12: Anteil der ZINT-Stichprobe an der ZINT-Grundgesamtheit

Schulart	(Σ Pilotstudie)	Σ Stichprobe	Anteil an Grundgesamtheit (N=194)
Grundschule	(29)	55	57,9 %
Mittelschule	(26)	30	
Gymnasium	(15)	15	
Berufsbildende Schule	(5)	10	
Sonstige (Freie Träger, Förderschule, fehlende Angaben)	(9)	0	
Σ	(84)	110	

Stichprobe für die Vergleichsgruppe I

Für Vergleichszwecke zu landesweiten integrativen bzw. inklusionsorientierten Entwicklungsständen war geplant, insgesamt 400 Lehrkräfte an 80 integrativ arbeitenden

Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien und berufsbildenden Schulen regional gleichverteilt einzubeziehen. Um ein Optimum an integrativer Erfahrung zu sichern, sollten aufgrund der längeren integrativen Tradition Grundschulen mit mindestens sechs und Mittelschulen bzw. Gymnasien mit mindestens vier integrativen Schüler/innenn als geschichtete Stichprobe herausgefiltert werden (vgl. Bortz/Döring 2009: 481f.).

Aufgrund der durch die SBA erfolgten Reduzierung der vorgeschlagenen Untersuchungsschulen von 80 auf 54, können somit nur zwei Drittel der geplanten integrativ arbeitenden Schulen einbezogen werden. Bezogen auf die Grundgesamtheit integrativer Schulen ergibt sich folgende Stichprobenstruktur: Die insgesamt 275 Lehrkräfte setzen sich mit je 100 Lehrkräften aus Grund- und Mittelschule, 10 aus dem Gymnasium und 65 aus berufsbildenden Schulen zusammen. Bezogen auf die Grundgesamtheit integrativ arbeitender Schulen zu diesem Zeitpunkt (2008/09) werden 31 % der Grundschulen, 27 % der Mittelschulen, nur 6 % der Gymnasien und 72 % der berufsbildenden Schulen erfasst. Mit Ausnahme des Gymnasiums ist damit eine gute Repräsentanz der jeweiligen Schulart gegeben.

Tabelle 13: Anteil der an der Untersuchung beteiligten integrativer Schulen an der Grundgesamtheit integrativer Schulen in Sachsen

Schulart	Σ der Lehrkräfte	Σ integrativer Untersuchungsschulen	Σ integrativer Schulen (SMK-Statistik 2008/09)	Anteil der ausgewählten integrativen Schulen an der Grundgesamtheit
Grundschule	100	20	65	30,8 %
Mittelschule	100	20	73	27,4 %
Gymnasium	10	1	17	5,9 %
Berufsbildende Schule	65	13	18	72,2 %
Σ	275	54	173	31,2 %

(SMK 2008/09)

Stichprobe für die Vergleichsgruppe II

Ergänzend zu den sächsischen integrativ arbeitenden Lehrkräften sollten Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein befragt werden. Da Schleswig-Holstein zum Zeitpunkt der Erhebung die höchsten Integrationsanteile deutschlandweit und sehr lange Erfahrungen im integrativen Kontext aufwies, ermöglicht die Einbeziehung dieser Stichprobe vergleichende Untersuchungen zu integrativen und inklusiven Einstellungen und Praktiken. Aufgrund der Vermittlung durch den Fortbildungsverantwortlichen für Förderschulen am IQSH wurden 110 Protagonisten integrativer Schulen auf Freiwilligkeitsbasis in unbekannter Auswahlwahrscheinlichkeit gewonnen.

4.3 Konstruktion des Forschungsinstrumentes

Zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage zur Umsetzung einer inklusiven Schule, differenziert nach Überzeugungen, Strukturen und Ressourcen, entstand ein Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen. Gründe für die Auswahl des Fragebogens als Instrument einer standardisierten schriftlichen Befragung liegen in dem informativen und effizienten Erhalt einer großen Datenmenge, bei der Ergebnisse verglichen werden können und aus der sich Aussagen zum erfragten inklusiven Entwicklungsstand ableiten lassen. Nachteile liegen in der Begrenzung des Antwortspielraums für den Probanden. Die offenen Fragen dienen einer ergänzenden qualitativen Analyse zur inhaltlichen Untersezung der Ergebnisse.

Entsprechend der Untersuchungsfrage der Arbeit wurden die ideellen, die strukturellen einschließlich der unterrichtsbezogenen Merkmale und die ressourcenorientierten Merkmale durch folgende Teilfragen untersezt:

- Was verstehen Sie unter „Inklusion“?
- Welche Grundeinstellungen sind damit verbunden?
- Was sind Kriterien einer inklusiven Schule?
- Welche Kommunikation im Rahmen der gelebten Schulkultur ist inklusiv förderlich?
- Welche Voraussetzungen benötigt eine inklusive Schule?

- Welche Veränderung im gesellschaftlichen Denken braucht es bezogen auf die nächsten Entwicklungsschritte? Auf der Basis der theoretischen Konzipierung von integrativem und inklusivem Unterricht (vgl. Kapitel 2) wurden folgende Kriterien als abhängige Variablen operationalisiert:
- Verständnis von Inklusion (u. a. Akzeptanz einer Schule für alle, Aspekte von Heterogenität, stärkenorientierte und individuelle Förderung, Schulartenvergleich),
- Grundansichten (u. a. humanistisches Menschenbild, subjektiver Konstruktivismus, gesellschaftliche Teilhabe, selbstbestimmtes Leben)
- Schulentwicklung (u. a. Schulprogramm, Schulorganisation, Unterrichtskonzepte, Förderpläne),
- Kommunikation (u. a. Dialogbereitschaft, Wirkfaktoren, Fragetechniken, Teamarbeit),
- Rechtliche Grundlagen und Ressourcen,
- Gesellschaftliche Entwicklung (vgl. Bürli 2009: 35ff., Speck 2011: 47f.)

Diese sechs Kriterien wurden mit jeweils sechs bis elf Variablen untersetzt. Im Prozess der empirischen Operationalisierung inklusiver Begrifflichkeit wurde vom theoretischen Konzept des „Index für Inklusion“ (Boban & Hinz 2003) ausgegangen und wesentliche Kriterien, die den Begriff Inklusion beschreiben (wie z. B. Heterogenität, Umgang mit Vielfalt, Willkommenskultur, Individualisierung), herausgefiltert. Diese Kriterien wurden in messbare Indikatoren (z. B.: An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.) umgewandelt, die als Variablen in die Ergebnisberechnung eingegangen. Die Bewertungsskala der geschlossenen Variablen umfasste die Begriffe: „vollständig“, „größtenteils“, „teilweise“ und „gar nicht“. Zudem gab es eine Spalte „Kommentare“, um Raum für Erklärungen und Ergänzungen zu schaffen (Anlage 2). Um auch qualitative Aussagen einzubeziehen, wurden im Fragebogen vier offene Fragen aufgenommen: u. a. zur Schulartspezifik und zu inklusiven Voraussetzungen.

Im Folgenden wird die Überprüfung und Überarbeitung des Fragebogens in den drei Etappen Voruntersuchung, Pilotstudie und Hauptuntersuchung dargestellt:

4.3.1 Voruntersuchung

Im Rahmen der Vorstudie lag der Fokus auf der Erprobung und Überprüfung der Klarheit der Variablen in ihrer Aussage, der Sinnhaftigkeit der Skalierung und der inhaltlichen Vollständigkeit. Die Rückmeldungen und Veränderungshinweise der 22 Teilnehmenden der Voruntersuchung zur Eindeutigkeit von Aussagen wurden eingearbeitet. Die Variablen wurden thematisch neu geordnet, erweitert und teilweise konkretisiert. Die Erstfassung des überarbeiteten Fragebogens wurde von zwei Personen auf den Zeitaufwand von 20 min für die Bearbeitung hin geprüft und in Bezug auf dieses Kriterium bestätigt.

4.3.2 Pilotstudie

Im nächsten Schritt wurden aufgrund der Rückmeldungen die Bereiche geschärft und Kriterien ergänzt. Um an dem Erfahrungsstand der Befragten anzuknüpfen, wurden zusätzlich Variablen zum integrativen Verständnis aufgenommen, z. B. A1.1: Ich arbeite gern in der Integration. Zur Erfassung möglicher Widerstände gegenüber Inklusion wurden Variablen, die nicht inklusive bzw. negative Einstellungen und Praktiken aufzeigen, ergänzt, wie z. B. C2.2: Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept. Angeregt durch die „Entwicklung eines Satzes von Indikatoren für inklusive Bildung in Europa“ mit Bereichen, Anforderungen und (spezifischen) Indikatoren wurden die Variablen den Bereichen inklusiver Bildung zugeordnet (Europäische Agentur 2009b: 22ff.). So entstand eine Übersicht als Grundlage einer normativ begründeten Fragebogenstruktur mit den drei favorisierten Qualitätsmerkmalen und deren abgeleiteten Bereichen, Kriterien und Variablen. Diese werden mit dem „Index für Inklusion“ (2003) verglichen:

Tabelle 14: Übersicht der Qualitätsmerkmale (QM), Bereiche, Kriterien und Variablen im Vergleich zum Index für Inklusion

QM	Bereiche	Kriterien	Variablen (Beispielvariable)	Vergleich Index
Ideelle Merkmale	Grundhaltungen	Integratives Menschenbild	A1.1 - A1.12 (A1.4: Eine Integrationsschule fördert das soziale Miteinander.)	Inklusive Kulturen (A1, A2)
		Inklusives Menschenbild	A2.1 – A2.9 (A2.5: Alle Kinder können eine dem Wohnort	

QM	Bereiche	Kriterien	Variablen (Beispielvariable)	Ver- gleich Index
Strukturelle Merkmale	Schul- entwick- lung	nahe Schule besuchen.)		Struk- turen
		Schulkultur	B1.1 – B1.11 (B1.3: Integration ist als Schwerpunkt in un- serem Schulprogramm verankert.)	
	Unter- richts- entwick- lung	Schulorgani- sation	B2.1 – B2.9 (B2.7: Das Schulgebäude ist von Barrieren frei.)	Struk- turen
		Pädagogi- sche Inten- tionen	C1.1 – C1.11 (C1.6: In der Förderung wird an den Stärken eines Kindes angeknüpft.)	
	Unter- stüt- zungs- system	Pädagogi- sches Vorge- hen	C2.1 – C2.9 (C2.5: Ich setze kooperative Lernformen ein.)	Struk- turen
		Fortbildung	D1.1 – D.1.8 (D1.2: Bei uns gibt es schulinterne Fortbil- dung zum Thema „Integration“.)	
	Inklusi- ve Im- pulse	Ressourcen	D2.1 – D2.10 (D2.9: Die Ausstattung mit Lehr- und Lern- mitteln ist gut.)	Struk- turen
		Nationaler Vergleich	E1.1 – E1.9 (E1.6: Lernzielfferente Integration sollte in Sachsen auch ab Klasse 5 möglich sein.)	
	Vergleiche	Internationaler Vergleich	E2.1 – E2.11 (E2.8: Vollständige Integration aller Kinder in eine selbstgewählte Schule ist für mich die Lösung der Zukunft.)	Struk- turen

Merkm. = Merkmale

Aus der Tabelle 14 wird eine sehr ähnliche Struktur des Fragebogens zu den Dimensionen des „Index für Inklusion“ ersichtlich, wobei im ersten Bereich des Fragebogens bewusst am „Integrativen Menschenbild“ angeknüpft wird und der Bereich „Schulkultur“ mit Bezug zur Schulprogrammarbeit der Schulentwicklung zugeordnet wurde. Die im Index gebrauchte Unterscheidung von Strukturen und Praktiken ist nicht mit der im Fragebogen verwendeten Zuordnung zu Schul- und Unterrichtsentwicklung kompatibel, die Inhalte sind jedoch identisch. Die geringfügigen Verschiebungen resultieren aus dem Anspruch der Autorin nach einer engen Verknüpfung der Fragebogengestaltung mit der aktuellen schulischen Entwicklung in Sachsen. Zur Untersetzung des Vergleichs mit Schleswig-Holstein, zur Darstellung erfolgreicher inklusiver Umsetzungsmuster und als möglicher Impulsgeber für Sachsen wurden zusätzlich deutschlandweite und internationale inklusive Entwicklungsimpulse im Bereich E einbezogen. Die Anzahl der offenen Fragen wurde auf drei reduziert. Inhaltlich thematisieren sie Messkriterien für erfolgreiche Integration (A1.12), benötigte Fortbildungsinhalte (D1.9) und Voraussetzungen für erfolgreiche

Inklusion (E2.9). Ergänzend dazu wurden soziometrische Daten zu Geschlecht, Alter, Region, Schulart, Ausbildungsgrad, Qualifikationen, Einsatzbereichen und Absolvierung von Zertifikatskursen in Anlehnung an die Qualitätsuntersuchung zum Förderschulsystem im Freistaat Sachsen von Hofsäss (2006) als unabhängige Variablen aufgenommen. Im Ergebnis dieser Veränderungen entstand der Fragebogen für die Pilotuntersuchung (Anlage 3).

Die Bewertungsskala der Variablen wurde zur Sicherung der Äquidistanz im Vergleich zur Vorstudie in eine vierstufige Likert-Skala transformiert (1 = völlig, 2 = überwiegend, 3 = teilweise, 4 = nicht). Zur Vermeidung der Tendenz zur Mitte und dem damit verbundenen Ambivalenz-Indifferenz-Problem wurde auf eine fünfte Skalenstufe verzichtet (Bortz & Döring 2009: 180, 224). In der Auseinandersetzung mit dieser Thematik nimmt Scholl an, dass eine Ratingskala nur dann „als intervallskaliert interpretiert werden“ kann, wenn sie fünfstufig und „strikt spiegelbildlich formuliert ist“ (Scholl 2009: 169). Im Gegensatz dazu gehen Bortz & Döring davon aus, „dass mittels Ratingskalen auf unkomplizierte Weise Urteile erzeugt werden, die als intervallskaliert interpretiert werden können“ (Bortz & Döring 2009: 176). Die Beurteiler/innen wählen nach ihrem subjektiven Empfinden die Merkmalsausprägung aus. Zusätzlich stellen Matell und Jacoby (1971) in diesem Kontext fest, dass die Skalenstufenanzahl unerheblich für die Reliabilität und Validität der Ratingskalen ist (vgl. Bortz & Döring 2009: 180). Wesentlich für die Interpretation sind die repräsentative Größe der Stichprobe und die relative Normalverteilung der Werte.

In der Auswertung der Ergebnisse der Pilotstudie wurden die Variablen des Fragebogens für die Hauptuntersuchung auf Reliabilität geprüft, der Schwierigkeitsgrad bestimmt (Anlage 7) und schwache Variablen entfernt bzw. modifiziert. Dabei gibt der Schwierigkeitsgrad der Beantwortung der Variablen durch die Befragten Folgendes an: „Der Schwierigkeitsindex wird umso größer, je mehr Probanden ein Item lösen konnten bzw. ‚symptomatisch‘ im Sinne des zu erhebenden Merkmals beantwortet haben. Damit kennzeichnet die numerische Höhe des Schwierigkeitsindex P_i eigentlich die ‚Leichtigkeit‘ des Items“ (Moosbrugger & Kelava 2008: 75). In Anlage 7 ist erkennbar, dass mehr als 14 % der Variablen einen hohen Schwierigkeitsgrad $<10\%$ besitzen, während nur etwa 2 % der Variablen einen niedrigen Schwierigkeitsgrad von $>90\%$ aufweisen. Diese wurden entfernt. Der Fragebogen wurde neu formatiert und zur besseren thematischen Einordnung mit Zwischenüberschriften versehen. Ergänzend dazu gab es am Ende des Fragebogens Raum für Kommentare sowie Aussagen zur Anonymisierung der Daten (Anlage 8).

Empirische Überprüfung des Fragebogens in der Hauptuntersuchung

Im Sinne der forschungsmethodischen Qualitätsansprüche hat der Fragebogen den Gütekriterien **Objektivität**, Reliabilität und Validität zu genügen. In dieser Forschungsarbeit wird die Durchführungsobjektivität durch den Einsatz des standardisierten Fragebogens mit gleicher Instruktion gesichert. Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ergibt sich aus der Anonymisierung der Daten und der Verarbeitung mithilfe von SPSS (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008: 8f.).

Die **Reliabilität** wird als Grad der Messgenauigkeit des erfassten Merkmals über die Prüfung der internen Konsistenz einer Skala mit Hilfe des Alphakoeffizienten (Cronbach 1951) realisiert (vgl. Bortz & Döring 2009: 196ff.). Die Reliabilitätsüberprüfung der Hauptstudie mithilfe des Cronbach-Alpha brachte folgende Ergebnisse:

Tabelle 15: Reliabilitätsprüfung der Variablen der Hauptstudie

Nr.	Skala	Cronbach-Alpha	Anzahl Variablen	Beteiligte Variablen
A1	Integratives Menschenbild	.685	3	A1.1, A1.2, A1.5
A2	Inklusives Menschenbild	.725	4	A2.1, A2.3, A2.4, A2.5
B1	Schulkultur	.702	5	B1.1, B1.2, B1.4, B1.6, B1.7
B2	Schulorganisation	.740	2	B2.1, B2.2
C1	Pädagogische Intentionen	.766	7	C1.1, C1.3, C1.5, C1.7, C1.8, C1.9, C1.10
C2	Pädagogisches Vorgehen	.763	10	alle
D1	Fortbildung	.699	5	D1.2, D1.4, D1.5, D1.6, D1.7
D2	Ressourcen	.637	7	D2.1, D2.3, D2.5, D2.6, D2.7, D2.8, D2.9
E1	Nationaler Vergleich	.690	6	E1.4, E1.5, E1.6, E1.7, E1.8, E1.9
E2	Internationaler Vergleich	.723	2	E2.4, E2.10

Der Koeffizient für die innere Konsistenz ist weitgehend ausreichend bzw. akzeptabel. Eine gute Homogenität weisen die Variablen im Bereich der pädagogischen Praktiken auf (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008: 11ff.).

Zur Prüfung der **Validität** des Inhalts im Sinne der Übereinstimmung der Variableninhalte mit den interessierenden Merkmalen wird im Rahmen dieser Untersuchung die Beurteilung durch Experten im fachlichen Kontext favorisiert, da die Einschätzung subjektiver Natur ist. In Anbetracht der aufgeführten theoriegeleiteten Fragekomplexe in Kapitel 4.2, der inhaltlichen Bezüge zum „Index für Inklusion“ (2003) und der Expertenbefragung vor dem Einsatz des Fragebogens ist der für die Inhaltsvalidität geforderte fachlich-logische Bezug gegeben. Zum Nachweis der Konstruktvalidität wurde eine Faktorenanalyse als Hauptkomponentenanalyse mit den reliablen Variablen durchgeführt (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008: 16f.). Diese hatte zum Ziel, „korrelierende Variable auf höherer Abstraktionsebene zu Faktoren zusammenzufassen“, um im heuristischen Sinn durch Datenreduktion den inhaltlichen Zusammenhang sich ähnelnder Variablen zu erfassen und zu interpretieren (Bortz & Döring 2009: 378).

Tabelle 16: Faktorenanalyse der Hauptstudie

Bereich	reliable V.	N	KMO	ungefähreres Chi ²	df	Bartlett-Test	Faktoren
Ideelle M. (A1, A2)	7	275	.758	463,37	21	.000	2
Strukturelle M. (B1, B2)	7	289	.751	528,50	21	.000	2
Unterrichtsbezogene M. (C1, C2)	17	213	.833	1268,86	136	.000	5
Ressourcenorientierte M. (D1, D2)	12	202	.727	453,49	66	.000	4

V. = Variablen M. = Merkmale KMO = Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient df = Freiheitsgrade

Aufgrund der mittleren bis guten Werte des Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten (KMO) bei signifikantem Barlett-Test scheinen die Voraussetzungen für die Faktorenanalyse erfüllt. In deren Ergebnis weist der Screeplot unter Nutzung des Kaiserkriteriums (Eigenwert > 1) im Rahmen der Hauptkomponentenanalyse die jeweils in der Tabelle angegebene Anzahl von Faktoren aus (Bühner 2011: 346ff.). In den Merkmalsbereichen wird deutlich, dass die Variablen auf mehreren Faktoren laden. Damit ist nur eine begrenzte Dimensionsreduzierung möglich und daher wird innerhalb der Auswertung eine deskriptive Beschreibung der Datenstruktur bevorzugt.

4.4 Quantitative Analyse

Die Auswertung der Daten erfolgt mit der statistischen Analysesoftware IBM SPSS Statistics 20 (Statistical Package for the Social Sciences). Im Rahmen der Plausibilitätsprüfung wurden 26 Fälle mit $\geq 17\%$ fehlenden Werten ausgeschlossen (Anlage 9). Das betraf zur Hälfte Rückmeldungen zu den Variablen E1.1 bis E2.9. Daher wird dieser Variablenbereich E als nicht auswertbar betrachtet und nicht weiterverfolgt. Insgesamt ergibt sich daher eine verwertbare Stichprobengröße von 320 Fällen (92 %).

Zufällige und vorübergehende Messfehler aufgrund von Müdigkeit und Ablenkung bzw. erzeugter Drucksituation können ebenso ausgeschlossen werden, da der Fragebogen in Einzelarbeit im begrenzten Zeitraum von 20 min ausgefüllt wurde. Nicht auszuschließen sind sozial erwünschte Antworttendenzen als systematische Messfehler, da die Grundstruktur des Fragebogens durchgängig gleich konstruiert wurde und damit ein ähnliches Antwortverhalten provoziert werden könnte. Außerdem könnten mögliche Unsicherheiten der sächsischen Lehrkräfte bezogen auf Inklusion als bildungspolitisch brisantes Thema zu einer tendenziell positiven Beantwortung führen. Auch spezifische Messfehler im Sinne eines unterschiedlichen Begriffsverständnisses könnten im Rahmen der sehr neuen Thematik der Inklusion aufgetreten sein (vgl. Bühner 2011: 179).

Die Überprüfung der Normalverteilung der Variablen mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests bzw. des Shapiro-Wilk-Tests ergab durchgängig signifikante Werte (Anlage 10). Das weist darauf hin, dass keine idealtypische Normalverteilung vorliegt. Zu prüfen ist, ob dennoch Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit getroffen werden können bzw. die Voraussetzungen für den Einsatz statistischer Verfahren gegeben sind. Da „Beispiele für angenähert normalverteilte Daten [...] eigentlich selten“ sind, kann man nur von einer „höchst angenäherten“ Normalverteilung ausgehen (Hedderich & Sachs 2012: 237). Diese ist aus der Übersicht der Histogramme zu den einzelnen Variablen in Anlage 11 gut erkennbar. Lediglich die Variablen C1.8, C2.7 und D1.2 zeigen eine zweigipflige (bimodale) Kurve, C2.5 und D1.4 sind asymmetrisch links schief und B1.1, C2.9, C2.10 und D1.5 sind rechts schief (vgl. Clauß & Ebner 1992: 67). Hier werden zur weiteren Bestimmung die Kennwerte der Schiefe herangezogen: „Eine Schiefe, die einen Wert über 1 oder unter -1 aufweist, weist darauf hin, dass eine Verteilung signifikant von der Normalverteilung abweicht“ (SPSS interaktiv 2015: 3). Das trifft nur auf die Variable B1.1 zu (Anlage 12). Da jedoch die Aussage gilt: „Parametrische varianzanalytische Verfahren

einschließlich des T-Tests setzen zwar die Normalität der zu untersuchenden Variablen voraus, sind jedoch „robust gegenüber Abweichungen von der Normalität“ (Wiseman 2015), können der T-Test und die ANOVA zum Einsatz kommen.

In der deskriptiven Beschreibung stehen die Häufigkeiten und Kennwerte der Variablen im Fokus. Dem folgt ein Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte nach Schularten bezogen auf die zwei sächsischen Teilstichproben (T-Test für zwei Stichproben). Da in Schleswig-Holstein andere Schularten präsent sind, wurden diese in die Berechnungen nicht mit einbezogen. Für die Vergleichsberechnungen wurden negativ formulierten Variablen (C1.1, C1.3, C1.5, C1.7, C1.10, C2.2; D2.6) umgepolt (vgl. Bühner 2011: 235). Mithilfe der ANOVA als Varianzanalyse werden anschließend Gruppenzusammenhänge bzw. Gruppenunterschiede in den Einstellungen der ZINT-Lehrkräften, der Lehrkräfte an integrativ arbeitenden Schulen in Sachsen und in Schleswig-Holstein dargestellt. Um Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zu ziehen, werden paarweise differenzierte Mehrfachvergleiche auf gleicher Varianzbasis mithilfe des Turkey-HSD-Tests als Post-Hoc-Verfahren durchgeführt.

Es folgen vergleichende Betrachtungen zu weiteren Parametern im sächsischen Kontext (Anlage 13) wie Alter, Einzugsgebiet und Ausbildung, um differenzierte Rückschlüsse zu ziehen. Aufgrund der ungleichen und relativ kleinen Stichprobengrößen kommen hier nichtparametrischen Verfahren wie der Mann-Whitney-U-Test bei zwei Stichproben und der Kruskal-Wallis-H-Test (Rangvarianzanalyse) bei drei unabhängigen Stichproben zum Erkennen von Tendenzen zum Einsatz (vgl. Hedderich & Sachs 2012: 457).

4.5 Qualitative Analyse

Zur Bearbeitung der drei offenen Fragen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) genutzt. Dabei werden „Texte systematisch analysiert, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002: 114). Im Vorgehen wurde mit der Technik der Strukturierung gearbeitet, um Aspekte innerhalb des Datenmaterials herauszufiltern bzw. das Material nach Kriterien einzuschätzen (vgl. ebd.). Mithilfe der deduktiven Kategorienbildung wurden entsprechend der Forschungsfrage theoriegeleitete, selektierende Ordnungskriterien gebildet bzw. auf induktivem Weg aus dem Material herausgefiltert, die die Grundlage für

weitere Unterdifferenzierungen bildeten. Nach Durchsicht und Zuordnung der Hälfte des Textmaterials erfolgte die Überarbeitung des gesamten Kategoriensystems (vgl. ebd.: 115ff.). Es schloss sich eine Häufigkeitsanalyse an. Die Kategorien wurden in ihrer Anzahl nach Erst-, Zweit- bzw. Drittennennungen differenziert sowie in ihrer Rangfolge prozentual dargestellt.

4.6 Rücklaufquote und Stichprobenmerkmale

4.6.1 Rücklaufquote der Gesamtstichprobe

Mit Blick auf den Gesamtdatensatz wird in der folgenden Tabelle deutlich, dass die drei Teilstichproben mit ca. einem Drittel relativ gleich stark vertreten sind und damit gut für Vergleichszwecke herangezogen werden können.

Tabelle 17: Rücklauf der Gesamtstichprobe

Bundesland	Untersuchungsgruppe	Teilstichprobe	Σ Rücklauf	Rücklaufquote in %	Anteil an Gesamtstichprobe in %
Sachsen	ZINT-Lehrkräfte (ZINT)	105	102	97,1	29,5
	Integrativ arbeitende Lehrkräfte (IG SN)	275	134	48,7	38,7
Gesamt		380	236	62,1	
Schleswig-Holstein	Integrativ arbeitende Lehrkräfte (IG SH)	unbekannt	110	-	31,8
Σ			346		100

4.6.2 Verteilung der Stichprobe nach soziometrischen Kriterien

Im Folgenden werden die drei Teilstichproben in ihrer Verteilung bezogen auf das Geschlecht, das Alter, den Einzugsbereich, den Erwerb der Qualifizierung, den klassenstufenbezogenen Einsatz der Lehrkräfte innerhalb der letzten zwei Jahre und ihre Zusatzqualifizierungen im Rahmen von Zertifikatskursen dargestellt: Frauen und Männer

sind in den Teilstichproben im ähnlichen Verhältnis verteilt, wobei der Anteil der Männer zwischen 11 % (Sachsen) und 19 % (Schleswig-Holstein) liegt. Entsprechend der statistischen Verteilung der Lehrkräfte wird die typische Altersstruktur in allen drei Teilstichproben weitestgehend abgebildet. Dabei umfasst die zahlenmäßig stärkste Gruppe erfahrene Lehrkräfte unter 55, gefolgt von der zweitstärksten Gruppe der Lehrkräfte unter 45. Jüngere Lehrkräfte unter 35 sind vor allem in Schleswig-Holstein im Vergleich zahlenmäßig stark vertreten sowie ältere Lehrkräfte unter 65 an den sächsischen integrativ arbeitenden Schulen. Bezogen auf den Einzugsbereich kommen die meisten ZINT-Lehrkräfte aus dem ländlichen und kleinstädtischen Bereich, während die anderen sächsischen Lehrkräfte vorwiegend dem mittelstädtischen Bereich entstammen. Der Schwerpunkt der Schleswig-Holsteiner Lehrkräfte liegt im kleinstädtischen Bereich. Die Häufigkeiten in allen vier Einzugsgebieten sind sachsenweit mit 57 Lehrkräften aus dem ländlichen Bereich, 59 aus dem kleinstädtischen, 49 aus dem mittelstädtischen und 58 aus dem großstädtischen Bereich relativ gleichverteilt.

Tabelle 18: Übersicht über soziometrische Kriterien der Teilstichproben in Prozent

Soziometrie	Kategorien	ZINT (N=97)	IG SN (N=125)	IG SH (N=98)
Geschlecht	weiblich	88,7	84,8	77,6
	männlich	9,3	12,0	19,4
	keine Angabe	2,1	3,2	3,1
Alter	unter 35	3,1	5,6	19,4
	unter 45	41,2	21,6	26,5
	unter 55	48,5	51,2	38,8
	unter 65	7,2	20,8	15,3
	keine Angabe	0	0,8	0
Einzugsbereich	ländlich	35,1	16,8	29,6
	kleinstädtisch	34,0	17,6	39,8
	mittelstädtisch	7,2	32,0	12,2
	großstädtisch	23,7	24,0	9,2
	keine Angabe	0	9,6	9,2

Bezogen auf die Qualifizierung haben die meisten Befragten der ZINT-Teilstichprobe ein Diplomstudium vor der Wende absolviert. Im Vergleich der Prozentzahlen in der berufsbegleitenden Weiterbildung und dem grundständigen Studium nach 1990 sind die Werte der sächsischen Teilstichproben relativ ausgewogen, ebenso beim Direktstudium

zwischen den sächsischen Lehrkräften und denen aus Schleswig-Holstein. Das Fernstudium ist als Qualifizierungsart in allen drei Teilstichproben kaum vertreten. In Schleswig-Holstein dominiert das grundständige Studium nach 1990. Sonstige Ausbildungen waren bei den Lehrkräften der integrativ arbeitenden Schulen in Form eines Fachschulstudiums bzw. der Ausbildung zur Lehrkraft an Grundschulen am Institut für Lehrerbildung vor der Wende zu verzeichnen.

Tabelle 19: Erwerb der Qualifikation im Teilstichprobenvergleich in Prozent

Erwerb	ZINT (N=97)	IG SN (N=125)	IG SH (N=98)
Berufsbegleitende Weiterbildung nach 1990	15,5	12	4,1
Grundständiges Studium nach 1990	11,3	12,8	44,9
Fernstudium	1,0	1,6	1,0
Direktstudium (Aufbaustudium)	4,1	19,2	20,4
Diplomstudium vor 1990	81,4	40,8	3,1
Sonstige Ausbildung	7,2	21,6	33,7

Im Folgenden werden der überwiegende Einsatz in Jahrgangsstufen innerhalb der letzten zwei Schuljahre (2007/08 und 2008/09) sowie die Absolvierung von Zertifikatskursen zu inklusiven Themen aufgezeigt. Aufgrund möglicher Mehrfachnennungen und Teilstichprobengrößen ≤ 30 erfolgt die Darstellung der Häufigkeiten:

Tabelle 20: Darstellung der Häufigkeiten zu soziometrischen Kriterien

Soziometrie	Kategorien	ZINT (N=97)	IG SN (N=125)	IG SH (N=98)
Pädagogischer Einsatz	GS Kl. 1-2	35	52	54
	GS Kl. 3-4	40	49	46
	SK Kl. 5-6	29	29	27
	SK Kl. 7-10	33	40	26

Soziometrie	Kategorien	ZINT (N=97)	IG SN (N=125)	IG SH (N=98)
Zertifikatskurse	Gymnasiale Oberstufe	9	7	1
	Berufsschulklassen	7	13	1
	Integration	87	18	11
	Diagnostik	0	4	20
	Beratung	5	12	16
	Legasthenie	4	10	12
	Dyskalkulie	1	3	6

GS = Grundschulbereich SK = Sekundarstufe

Aus dieser Übersicht ist zahlmäßig eine relative Ausgewogenheit im Grundschul- und Sekundarbereich erkennbar. Die meisten befragten Lehrkräfte sind im Grundschulbereich tätig, gefolgt von der Sekundarstufe der Klassen 7 bis 10. Die wenigsten Lehrkräfte kamen aus der gymnasialen Oberstufe in zahlmäßiger Gleichverteilung bei ZINT und den sächsischen integrativ arbeitenden Schulen. Vertreter/innen der Berufsschulklassen kommen vor allem aus den integrativ arbeitenden Schulen in Sachsen. Die Zusatzqualifizierungen der Befragten aller drei Teilstichproben, die Ausdruck der benötigten Kompetenz und des Fortbildungsengagements der Beteiligten im inklusiven Kontext ist, zeigen erwartungsgemäß die meisten integrativen Fortbildungen bei den ZINT-Lehrkräften. In den Bereichen Diagnostik, Beratung und Legasthenie liegen vor allem bei den Lehrkräften aus Schleswig-Holstein die meisten Qualifizierungen vor. Im sächsischen Vergleich dominieren die Lehrkräfte an integrativen Schulen in den Zertifikatskursen zur Beratung und zum Thema „Legasthenie“ gegenüber den ZINT-Lehrkräften.

4.6.3 Spezifische Kenndaten der sächsischen Stichprobe

In der folgenden Übersicht wird der Rücklauf der sächsischen Stichprobe differenziert nach soziometrischen Daten betrachtet, um den Bezug zur Grundgesamtheit herzustellen:

Tabelle 21: Rücklauf der sächsischen Stichprobe nach Schularten

Schulart	Untersuchungsgruppe	Stichprobe	Rücklauf	Σ Rücklauf	Σ Rücklauf in %
GS	ZINT	55	52	121	80,7
	IG SN	100	69		
MS	ZINT	30	30	70	58,8
	IG SN	100	40		
GY	ZINT	15	11	18	72,0
	IG SN	10	7		
BBS	ZINT	10	9	27	36,0
	IG SN	65	18		
Σ		385	236	236	Ø 61,3

GS = Grundschule

MS = Mittelschule

GY = Gymnasium

BBS = berufsbildende Schule

Mit einem Rücklauf von mehr als 61 % haben sich ca. zwei Drittel der geplanten Stichprobe an der Befragung beteiligt. Der Grundschulbereich weist dabei die höchste Rücklaufquote mit 81 % auf, gefolgt von 72 % im gymnasialen Bereich. Mehr als die Hälfte der beteiligten Lehrkräfte (59 %) kamen aus Mittelschulen und mehr als ein Drittel (36 %) aus dem berufsbildenden Bereich. Ein Vergleich mit Schleswig-Holstein ist hier nicht möglich, da in diesem Bundesland andere Schularten wie z. B. die Gesamtschule vertreten sind und ein Großteil der Lehrkräfte als Förderschullehrkräfte im Regelschulbereich arbeitet.

Um der Frage der Repräsentanz der Grundgesamtheit sächsischer Schulen nachzugehen, wird im Folgenden die angezeigte Schulartenverteilung mit der allgemeinen prozentualen Verteilung der Schularten (N=1609) im Erhebungszeitraum 2008/09 in Sachsen verglichen. Dabei findet man eine hohe Übereinstimmung vor allem im Grundschulbereich und im gymnasialen Bereich, sodass man von einer relativ klaren Abbildung der Grundgesamtheit der Schularten durch die Stichprobe ausgehen kann:

Tabelle 22: Vergleich der Schulartenverteilung in Sachsen in Prozent

Schulart	Sächsische Untersu- chungsstichprobe (N=236)	Statistische Schulartenverteilung (N=1609)
Grundschule	51	52
Mittelschule	30	21
Gymnasium	8	9
Berufsbildende Schule	11	18

(Statistisches Landesamt 2008/09)

Ähnlich der Schulartenverteilung zeigt sich in Tabelle 23 die Präsenz der Grundschule auch in der Darstellung der Qualifikation der beteiligten Lehrkräfte:

Tabelle 23: Qualifikation der beteiligten Lehrkräfte im Vergleich der Teilstichproben in Prozent

Lehramt	ZINT (N=97)	IG SN (N=125)
an Grundschulen	50,5	46,4
an Mittelschulen	20,6	24,8
an Gymnasien	14,4	16,8
an berufsbildenden Schulen	1,1	6,4
Sonstiges	13,4	5,6
Σ	100,0	100,0

Auch im Bereich der Qualifikation ist eine relative Ausgewogenheit der Stichproben mit Ausnahme des Lehramts an berufsbildenden Schulen zu verzeichnen. Wie zu vermuten war, haben die meisten beteiligten Lehrkräfte ein Lehramtsstudium im Grundschulbereich absolviert, gefolgt vom Lehramt an Mittelschulen. Die wenigsten Befragten weisen eine Qualifikation im berufsbildenden Bereich nach.

Abschließend wird die regionale Zuordnung innerhalb der SBA in den Blick genommen. Dabei verteilen sich die regionalen Zugehörigkeiten der zwei sächsischen Teilstichproben wie folgt:

Tabelle 24: Regionale Zuordnung der Teilstichproben innerhalb der SBA in Prozent

SBA	ZINT (N=97)	IG SN (N=125)
SBAB	20,6	26,4
SBAC	12,4	17,6
SBAD	29,9	19,2
SBAL	27,8	8,0
SBAZ	9,3	28,8
Σ	100,0	100,0

Während in den SBA-Regionalstellen Bautzen, Chemnitz und Dresden eine relativ ähnliche Verteilung der Teilstichproben vorliegt, sind in der SBA-Regionalstelle Leipzig die integrativ arbeitenden Lehrkräfte nur zu einem Drittel im Vergleich zu den ZINT-Lehrkräfte vertreten, während sich dieses Verhältnis in der SBA-Regionalstelle Zwickau umkehrt.

4.7 Zusammenfassung

Der Fragebogen zur empirischen Querschnittsstudie wurde in drei Etappen entwickelt und optimiert. Die Hauptuntersuchung erfolgte anhand von drei Teilstichproben, die vergleichbar und in Bezug zur jeweiligen Grundgesamtheit angemessen repräsentiert sind. Die Gütekriterien wurden erfüllt. Nach der Plausibilitätsprüfung der Daten und einer Faktorenanalyse fiel die Entscheidung über eine deskriptive Datenbeschreibung, um der Vielfalt inklusiv wichtiger Variablen in ihrer Besonderheit gerecht zu werden. Ergänzend dazu erfolgte die qualitative Analyse der drei offenen Fragen mithilfe der Strukturanalyse nach Mayring.

Die Rücklaufquote der Befragung betrug ca. zwei Drittel der Grundgesamtheit. Es kann von einer regionalen Ausgewogenheit ausgegangen werden. Die Schulartenverteilung, der damit verbundenen schulische Einsatz und die zu Grunde liegende schulartbezogenen Qualifikation entsprechen dem Verhältnis in der Grundgesamtheit. Die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgte überwiegend im Rahmen eines Diplomstudiums vor der Wende.

5 ERGEBNISSE

Die folgende Darstellung der Ergebnisse gliedert sich nach den drei untersuchten Qualitätsmerkmalen des Fragebogens, dem ideellen, dem strukturellen und dem ressourcenbezogenen Bereich, und umfasst zunächst jeweils die deskriptive Darstellung variablenbezogener Häufigkeiten und typischer Kennwerte der Gesamtstichprobe. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse der sächsischen Lehrkräfte insgesamt nach Schulformen mithilfe des T-Tests verglichen, wobei zur Angleichung der Teilstichprobengröße in einer Gruppe alle Lehrkräfte aus Grundschulen und in der zweiten Gruppe alle Lehrkräfte aus weiterführenden Schulen zusammengefasst werden. Es folgt eine vergleichende Deskription unter Verwendung der soziometrischen Daten im sächsischen Kontext. Aufgrund der relativ kleinen Teilstichproben kommen nichtparametrische Verfahren wie der Mann-Whitney-U-Test und der Kruskal-Wallis-Test zum Einsatz. Abschließend werden mit Hilfe der Varianzanalyse ANOVA Unterschiede der drei Teilstichproben der Teilnehmenden des Zertifikatskurses „Integratives Unterrichten“ (ZINT), der verantwortlichen Lehrkräfte an integrativ arbeitenden Schulen in Sachsen (IG SN) und in Schleswig-Holstein (IG SH) dargestellt.

5.1 Ideelle Qualitätsmerkmale

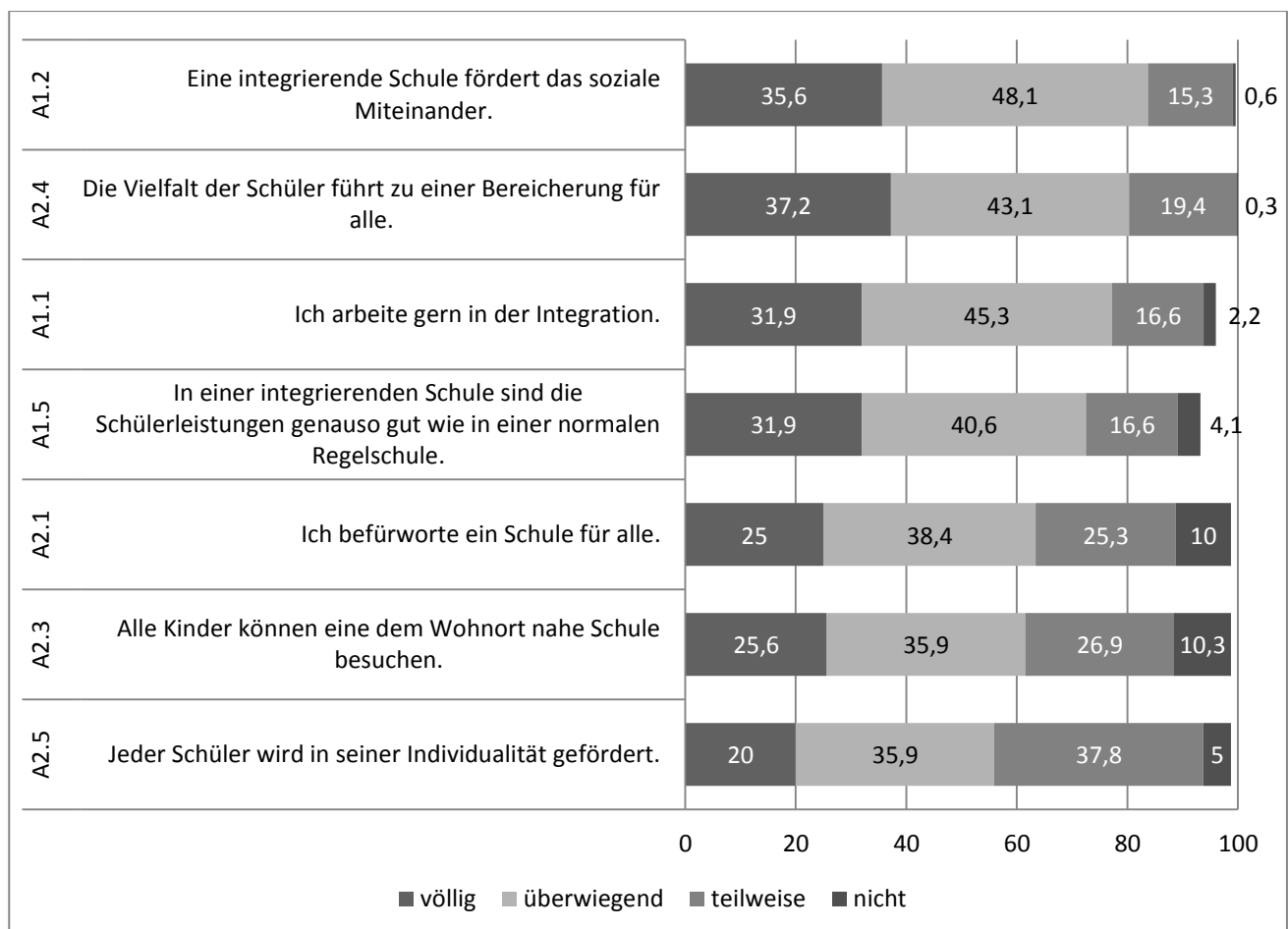
Deskriptive Befunde

Der Bereich der ideellen Qualitätsmerkmale umfasst Variablen, die die Einstellungen der Lehrkräfte zur Befürwortung der integrativen Arbeit bzw. der wohnortnahen inklusiven Schule für alle, der Akzeptanz von Vielfalt, der Individualisierung und Vergleichbarkeit von Schülerleistungen sowie des sozialen Miteinanders spiegeln. Diese Variablen leiten sich aus Kriterien des integrativen und inklusiven Menschenbildes ab. Die dargestellten gehäuften Zustimmungen favorisieren in ihrem Ergebnis Variablen, die für die befragten Lehrkräfte besonders wichtige Einstellungen im integrativen bzw. inklusiven Kontext darstellen.

In der Übersicht der **Häufigkeiten** (Abbildung 11) wird deutlich, dass 84 % der Befragten in dichotomer Zusammenfassung der Bewertungen „völlig“ und „überwiegend“ der Aussage zustimmen, dass eine integrierende Schule das soziale Miteinander fördert

(A1.2). Dabei gab es den insgesamt höchsten Wert von 154 Nennungen bei „überwiegend“, nur eine Stimmenthaltung und zweimal die Bewertung „nicht“. Mit 80 % wurde der inklusiven Aussage zugestimmt, dass die Vielfalt zur Bereicherung aller führt (A2.4). Etwa gleich hoch (77 %) befürworteten die Lehrkräfte die Aussage, dass sie gern in der Integration arbeiten (A1.1). Mit 72 % dichotom zusammengefasster Zustimmung folgt die Aussage, dass in einer integrierenden Schule die Schülerleistungen genauso gut sind wie in einer normalen Regelschule (A1.5). Der Befürwortung einer Schule für alle (A2.1) und einer dem Wohnort nahen Schule (A.2.3) geben 63 % bzw. 62 % ihre Zustimmung. Der inklusiven Überzeugung, dass jeder Schüler in seiner Individualität gefördert wird, stimmen 56 % völlig und überwiegend zu (A2.5). Im Folgenden wird die Häufigkeitsverteilung der integrativen und inklusiven Kriterien innerhalb der Gesamtstichprobe zu den Einstellungen im Bereich A in den vier Bewertungsstufen aufgezeigt:

Abbildung 11: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fragen integrativer und inklusiver Einstellungen in Prozent



Es folgen deskriptive **Kennwerte** der Einstellungen zu den ideellen Qualitätsmerkmalen. Darin verweisen die Mittelwerte auf „überwiegende“ Zustimmung. Die höchste Zustimmung zeigt sich bezüglich der Variablen A1.2 (Eine integrierende Schule fördert das soziale Miteinander.) und A2.4 (Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.). Die geringste Zustimmung weisen die Variablen A2.3 (Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.) und A2.5 (Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert) auf. Die Standardabweichung bleibt unter dem Wert 1, was auf eine nicht so große Streuung im Sinne von Meinungsverschiedenheiten hinweist.

Tabelle 25: Kennwerte der Gesamtstichprobe zu Einstellungen der Lehrkräfte zum integrativen und inklusiven Menschenbild

Nr.	Variable	N	Min.	Max.	MW	SD
A1.2	Eine integrierende Schule fördert das soziale Miteinander.	319	1	4	3,2	.71
A2.4	Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.	320	1	4	3,2	.74
A1.1	Ich arbeite gern in der Integration.	307	1	4	3,1	.76
A1.5	In einer integrierenden Schule sind die Schülerleistungen genauso gut wie in einer normalen Regelschule.	298	1	4	3,1	.83
A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.	316	1	4	2,8	.94
A2.3	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.	316	1	4	2,8	.95
A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	316	1	4	2,7	.84

Min. = Minimum

Max. = Maximum

MW = Mittelwert

SD = Standardabweichung

Vergleich integrativer und inklusiver Einstellungen von sächsischen Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen

Im Ergebnis der T-Tests (Tabelle 26) zeigt sich, dass sich Lehrkräfte in Grundschulen vor allem hinsichtlich der Variablen A2.5 (Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.) als inklusive Überzeugung der Favorisierung individueller Förderung von den Lehrkräften weiterführender Schulen unterscheiden und dies mit einer mittleren Effektstärke nachweisbar ist ($d=0.54$) (vgl. Bortz & Döring 2009: 606). Hier wurde bewusst der Wert mit

Hundertstelstelle unterschieden, da es in der Berechnung den Wert der Effektstärke beeinflusst. Bei allen anderen Variablen gibt es keine signifikanten Unterschiede. Die Streuung bei A2.3 (Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.) ist in den weiterführenden Schularten relativ hoch. Das ist ein Zeichen dafür, dass bei dieser Aussage die Meinungen weit auseinandergehen.

Tabelle 26: T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zum integrativen und inklusiven Menschenbild

Nr.	Variable	Schulart	N	MW	SD	T	α	d
A1.2	Eine integrierende Schule fördert das soziale Miteinander.	GS	115	3,3	.69	3.09	.000	.54
		MS, GY, BBS	106	3,2	.66			
A2.4	Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.	GS	116	3,1	.75			
		MS, GY, BBS	106	3,1	.71			
A1.1	Ich arbeite gern in der Integration.	GS	113	3,2	.70			
		MS, GY, BBS	100	3,0	.71			
A1.5	In einer integrierenden Schule sind die Schülerleistungen genauso gut wie in einer normalen Regelschule.	GS	107	3,1	.77			
		MS, GY, BBS	95	2,9	.84			
A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.	GS	115	2,7	.92			
		MS, GY, BBS	105	2,6	.90			
A2.3	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.	GS	115	2,8	.88			
		MS, GY, BBS	105	2,5	1.04			
A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	GS	116	2,84*	.718			
		MS, GY, BBS	105	2,42*	.830			

MW = Mittelwert SD = Standardabweichung T = T-Wert α = **2-seitige Signifikanz auf .001-Niveau d = Effektstärke

Vergleichende Deskription soziometrischer Daten im sächsischen Kontext

In der Betrachtung weiterer Parameter im sächsischen Kontext ergab die Überprüfung bezogen auf das Geschlecht mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests keine signifikanten

Unterschiede. Im Ergebnis des Kruskal-Wallis-Tests wurde ein signifikanter Unterschied bei A1.5 (In einer integrierenden Schule sind die Schülerleistungen genauso gut wie in einer normalen Regelschule.) mit dem höchsten Rang der Dresdner SBA-Regionalstelle (mittlerer Rang=133,15; $H=24,84$; $p=.000$) identifiziert. Bezüglich der Schulartspezifika konnte bei A2.5 (Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.) ein höchster Rang der Grundschule (mittlerer Rang=126,76; $H=18,35$; $p=.000$) gefolgt von berufsbildender Schule und der Mittelschule festgestellt werden (vgl. Anlage 13).

Vergleich der integrativen und inklusiven Einstellungen der drei Teilstichproben

Hinsichtlich der Unterschiede der Einschätzungen von sächsischen Lehrkräften des ZINT-Kurses und der an integrativen Schulen in Sachsen Tätigen zu den Einschätzungen der Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein zeigt die Varianzanalyse bei zwei Variablen eine signifikant höhere Bewertung durch die Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein. Dies betrifft A2.1 (Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.) und A2.3 (Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen). Dabei zeigt der Eta-Koeffizient kleine Effekte von .04 und .05 an (vgl. Bortz & Döring 2009: 606).

Tabelle 27: ANOVA zu Variablen des integrativen und inklusiven Menschenbilds als Einstellungskriterien

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
A1.1	Ich arbeite gern in der Integration.	ZINT	93	3,3	.63			
		IG SN	120	3,0	.76			
		IG SH	94	3,1	.88			
A1.2	Eine integrierende Schule fördert das soziale Miteinander.	ZINT	96	3,3	.63			
		IG SN	125	3,2	.71			
		IG SH	98	3,1	.78			
A1.5	In einer integrierenden Schule sind die Schülerleistungen genauso gut wie in einer normalen Regelschule.	ZINT	91	3,2	.76			
		IG SN	111	2,9	.83			
		IG SH	96	3,2	.87			
A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.	ZINT	97	2,7*	.89	6.05	.003	.04
		IG SN	123	2,6*	.92			
		IG SH	96	3,1*	.95			
A2.3	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.	ZINT	97	2,6**	.98	7.58	.001	.05
		IG SN	123	2,7**	.96			
		IG SH	96	3,1**	.84			

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
A2.4	Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.	ZINT	97	3,2	.72			
		IG SN	125	3,1	.73			
		IG SH	98	3,3	.76			
A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	ZINT	96	2,6	.78			
		IG SN	125	2,6	.82			
		IG SH	95	2,9	.92			

TSP = Teilstichprobe MW = Mittelwert SD = Standardabweichung F = F-Test p = asymptotische Signifikanz
 η^2 = Zusammenhangsmaß

Um die Unterschiede der Gruppenmittelwerte konkret zu bestimmen und Aussagen zur Grundgesamtheit zu treffen, wurden Mehrfachvergleiche auf der Basis vom Turkey-HSD-Test durchgeführt und dabei alle varianzgleichen Fallgruppen paarweise in Beziehung gesetzt. Das Ergebnis zeigt eine signifikant höhere Befürwortung der Schule für alle (A2.1) im Vergleich der Lehrkräfte von Schleswig-Holstein und Sachsen. Dieser Unterschied lässt Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit entsprechend den angegebenen Intervallen zu. Gleiches gilt für die höhere Zustimmung der Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein zu einer wohnortnahen Schule (A2.3) mit einer signifikanten mittleren Differenz von 0,5.

Tabelle 28: Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests

Nr.	Variable	TSP	MD	Sign.	Konfidenzintervall	
					Untere Grenze	Obere Grenze
A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.	IG SH-IG SN	.42*	.003	.12	.72
A2.3	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.	IG SH-ZINT	.51**	.001	.19	.82

TSP = Teilstichprobe MD = Mittlere Differenz Sign. = Signifikanzzusammenfassung

Insgesamt zeigen die Ergebnisse zu den ideellen Qualitätsmerkmalen in der Darstellung der Häufigkeiten große Zustimmung zur Förderung des sozialen Miteinanders, der Bereicherung durch Vielfalt und der Freude bei der Arbeit im integrativen bzw. inklusiven

Kontext. Ein sehr breites Meinungsspektrum liegt bei der Befürwortung einer wohnortnahen Schule für alle vor. Bezogen auf die Überzeugung der Notwendigkeit individualisierter Förderung im inklusiven Kontext ist ein signifikanter Unterschied zwischen den sächsischen Grundschulen und den weiterführenden Schulen mit einer mittleren Effektstärke zu verzeichnen. In der differenzierten Betrachtung sächsischer Spezifik wird eine tendenziell hohe Bewertung der gleichwertigen Schülerleistungen im integrativen Kontext an der SBA-Regionalstelle in Dresden deutlich. Gleichzeitig wird die individuelle Förderung nach der Grundschule vor allem im berufsbildenden Bereich und von Lehrkräften der Mittelschule hoch bewertet. Im Vergleich der drei Teilstichproben bewerten die Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein die wohnortnahe Schule für alle mit kleiner Effektstärke höher. Im Mehrfachvergleich mittels Turkey-HSD-Test kann bei diesen Variablen im Rahmen des angegebenen Intervalls auf ein ähnliches Antwortverhalten in der Grundgesamtheit geschlossen werden.

5.2 Strukturelle Qualitätsmerkmale

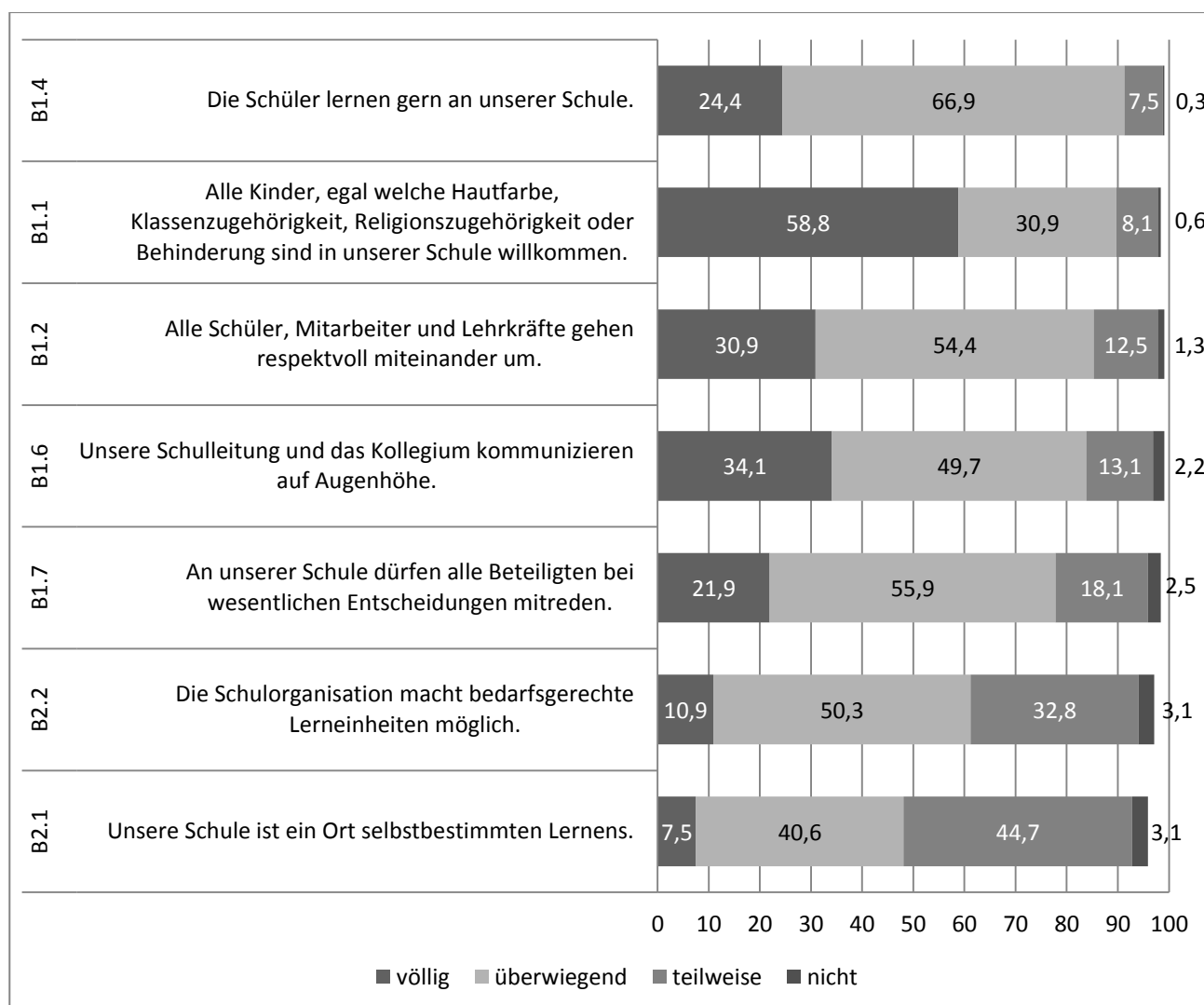
Deskriptive Befunde

Der Bereich der strukturellen Qualitätsmerkmale ist der umfangreichste, da er die Kriterien inklusiver Schulentwicklung und inklusiver Unterrichtsentwicklung umfasst. Zur besseren Lesbarkeit werden beide Bereiche getrennt voneinander mit Häufigkeiten, typischen Kennwerten und Vergleichen dargestellt. Die Schulentwicklung mit den Kriterien Schulkultur und Schulorganisation beinhaltet Variablen zur Heterogenität, zum respektvollen Umgang miteinander, zur Lernfreude und förderlichen Kommunikation sowie zur demokratischen Beteiligung aller. Weiterhin geht es um die Schule als Ort selbstbestimmten Lernens und um bedarfsgerechte Lerneinheiten.

In der **Häufigkeitsverteilung** werden wieder die Bewertungen „völlig“ und „überwiegend“ dichotom zusammengefasst. Im Ergebnis befürworten 91 % der Befragten die Lernfreude der Lernenden an ihrer Schule (B1.4), darunter ein Spitzenwert von 214 Nennungen bei überwiegender Zustimmung. Nur ein Befragter stimmt dem nicht zu. Des Weiteren stimmen 90 % der Befragten dem zu, dass alle Kinder unabhängig von ihren Besonderheiten an ihrer Schule willkommen sind (B1.1). Dabei gibt es einen Spitzenwert von 188 Zustimmungen unter „völlig“ und nur zwei Rückmeldungen unter „nicht“. Des

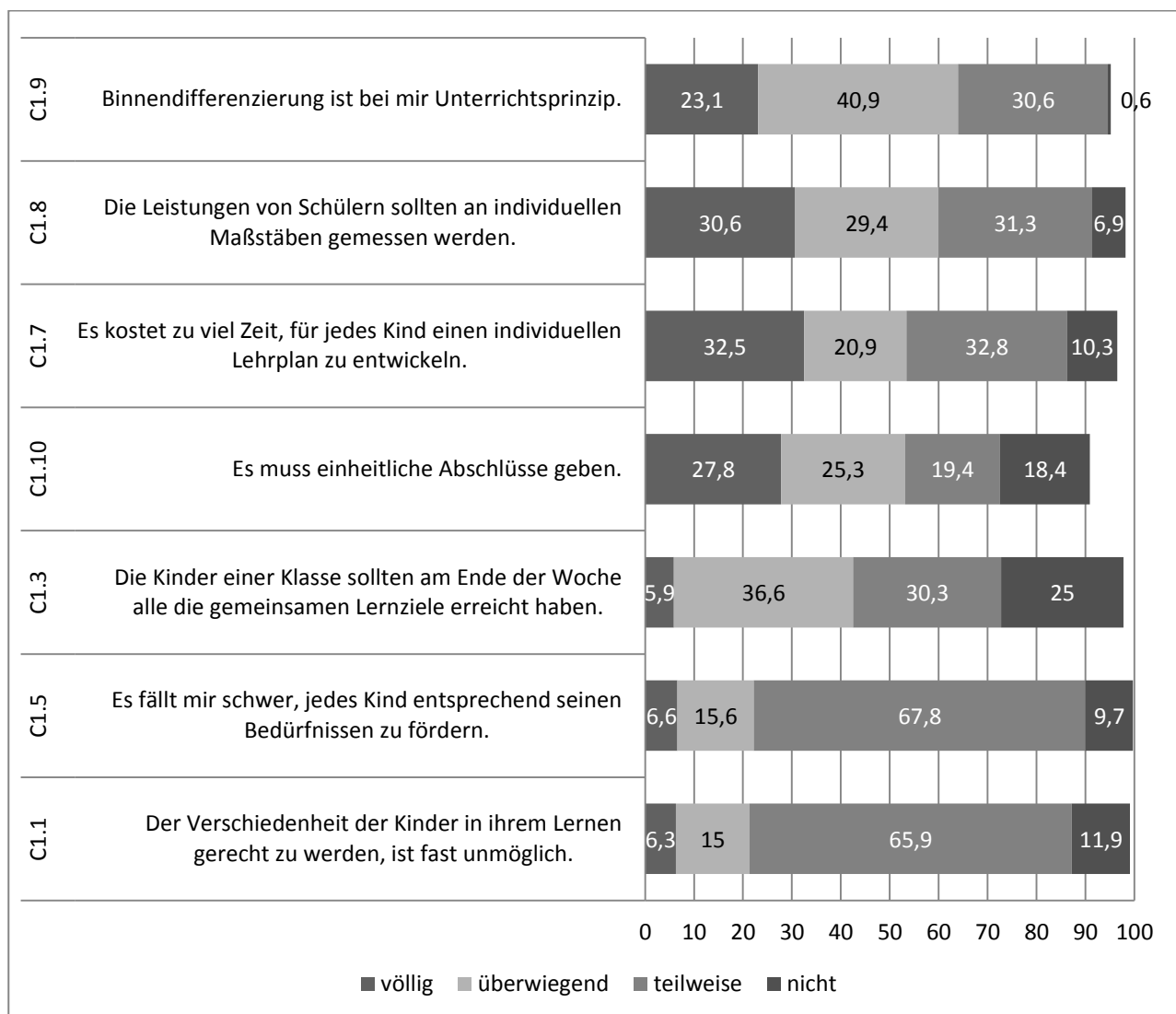
Weiteren Beim respektvollen Umgang miteinander (B1.2) gibt es insgesamt 85 % positive Rückmeldungen mit einem Spitzenwert von 174 bei überwiegender Zustimmung. Die Kommunikation auf Augenhöhe (B1.6) befürworten 84 %. Mit 78 % stimmen die Lehrkräfte der Beteiligung aller an gemeinsamen Entscheidungen (B1.7) zu. Hier ist ein Spitzenwert der überwiegenden Zustimmung von 179 zu verzeichnen. Weitere Bewertungen ergeben sich mit 61 % in der Ermöglichung bedarfsgerechter Lerneinheiten durch die Schulorganisation (B2.2). Mit 49 % wird der Aussage zur Schule als Ort selbstbestimmten Lernens (B2.1) zugestimmt.

Abbildung 12: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fragen der Schulentwicklung im inklusiven Kontext in Prozent



Es folgt die Darstellung der Antworthäufigkeiten im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Zur besseren Lesbarkeit wird nochmals in die Kriterien der pädagogischen Intentionen und des pädagogischen Vorgehens untergliedert. Im Ergebnis stimmen 64 % der Befragten der Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip (C1.9) zu. Die Aussage, dass die Schülerleistungen an individuellen Maßstäben gemessen werden sollten (C1.8), wird zu 60 % positiv gewertet. Der Aussage zum hohen Zeitaufwand bei der Erstellung individueller Lehrpläne (C1.7) stimmen 53 % zu, wobei sowohl die Bewertung „völlig“ als auch „teilweise“ eine fast gleiche Anzahl von 104 bzw. 105 Nennungen aufweisen. Im Umkehrschluss schätzen 47 % der Lehrkräfte den Zeitaufwand zur Erstellung individueller Lehrpläne als vertretbar ein.

Abbildung 13: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fragen der pädagogischen Intentionen im inklusiven Kontext in Prozent

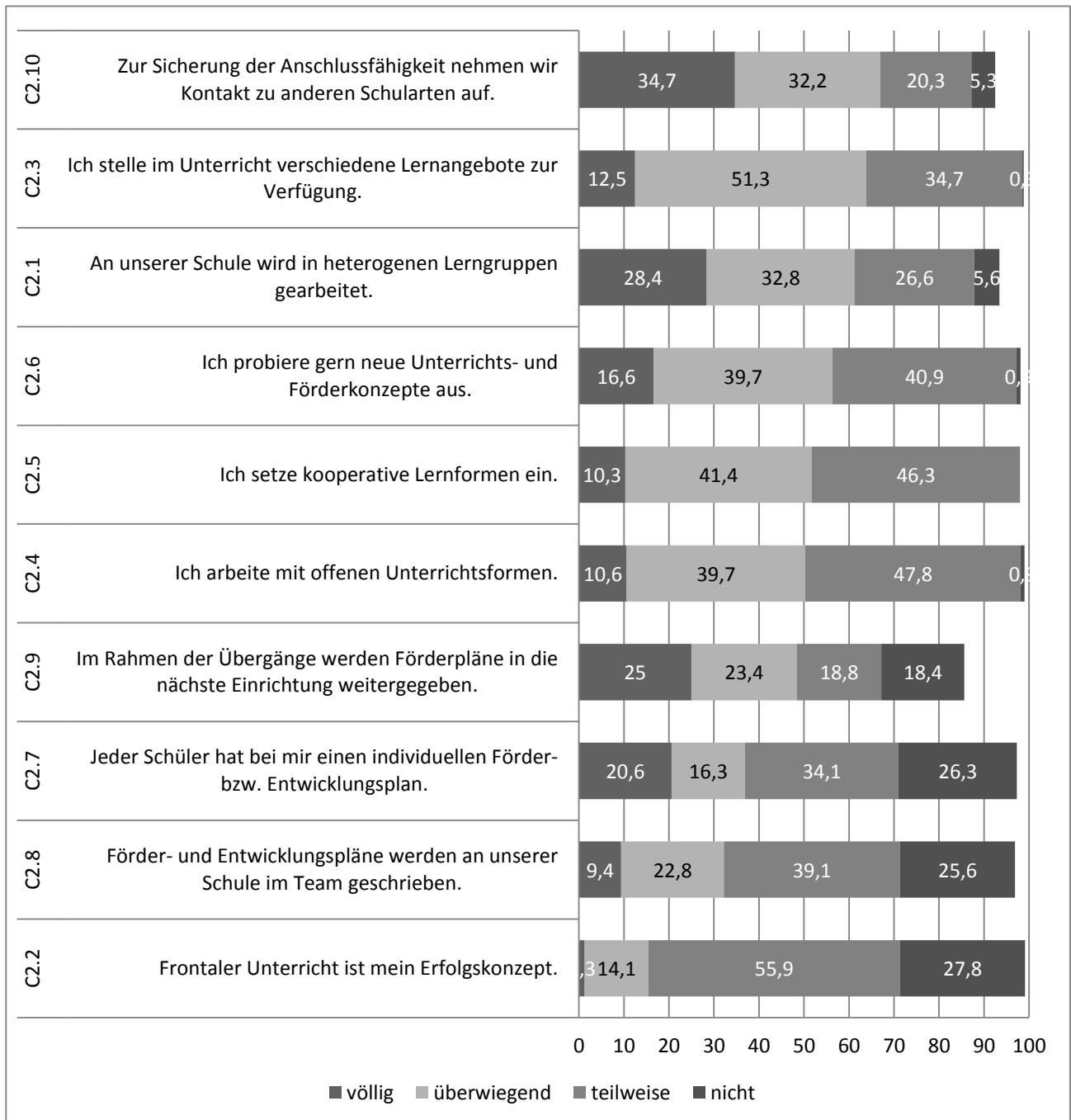


Einheitliche Abschlüsse (C1.10) befürworten ebenfalls 53 % der Befragten bei 29 Stimmenthaltungen. Damit können sich 47 % der Befragten möglicherweise auch individuelle Abschlüsse vorstellen. Nur 43 % der Lehrkräfte befürworten die Aussage, dass Kinder am Ende der Woche gemeinsame Lernziele erreicht haben müssen (C1.3), 57 % lehnen dies ab. Mit 22 % gibt es zustimmende Rückmeldungen zur Aussage, dass es schwer ist, jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern (C1.5). 78 % der Lehrkräfte stimmen dem mit einem Spitzenwert von 217 Nennungen nur „teilweise“ bzw. gar nicht zu. Der Schwierigkeit, Verschiedenheit gerecht zu werden (C1.1), stimmen nur 21 % der Befragten zu, 79 % meinen dies mit 211 Nennungen nur „teilweise“ oder gar nicht.

Es schließt sich die differenzierte Darstellung der Antworthäufigkeiten bezogen auf das pädagogische Vorgehen an. Darin wird deutlich, inwieweit die inklusionsorientierten Einstellungen und Intentionen schon verinnerlicht sind und sich in Form der praktischen Umsetzung bewahrheiten. Das zeigt sich in der Bevorzugung offener Unterrichtsformen, die eher individualisiert bzw. kooperativ angelegt sind. In der Akzeptanz von Heterogenität betrifft dies auch die Bereitstellung verschiedener Lernangebote, den Einsatz neuer Unterrichts- und Förderkonzepte sowie die teamorientierte Erstellung und Weitergabe von Förderplänen.

In der folgenden Abbildung ist erkennbar, dass in der Zusammenfassung von völliger und überwiegender Zustimmung 67 % der Lehrkräfte Kontakt zu anderen Schularten aufnehmen, um Anschlussfähigkeit zu sichern (C2.10). Mit 64 % und einem Spitzenwert von 164 bei „überwiegend“ befürworten die Lehrkräfte die Bereitstellung verschiedener Lernangebote im Unterricht (C2.3). Fast gleich hoch gibt es mit 61 % positive Rückmeldungen zur Arbeit mit heterogenen Lerngruppen an der Schule (C2.1). Mit 56 % stimmen sie dem Ausprobieren neuer Unterrichts- und Förderkonzepte (C2.6) zu. Zustimmung gibt es auch mit 52 % beim Einsatz kooperativer Lernformen (C2.5) – hier gab es keine Gegenstimme – und mit 50 % bei der Arbeit mit offenen Unterrichtsformen (C2.4). Die Weitergabe von Förderplänen im Übergang (C2.9) bewerten die Befragten mit 48 % zustimmend bei 46 Stimmenthaltungen. Lediglich bei dem Einsatz von individuellen Förder- und Entwicklungsplänen (C2.7) liegt nur eine Zustimmung von 37 % vor, ebenso bei deren teambezogenen Erstellung (C2.8) mit 32 %. Dies weist auf einen Entwicklungsbedarf hin. Nur 15 % der Befragten favorisieren frontalen Unterricht als Erfolgskonzept (C2.2). Damit kann bei 85 % der Lehrkräfte vom überwiegenden Einsatz moderner Unterrichtsformen ausgegangen werden.

Abbildung 14: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fragen des pädagogischen Vorgehens im inklusiven Kontext in Prozent



Die **Kennwerte** für die Bereiche der Schulentwicklung und der Unterrichtsentwicklung werden in den Tabellen 28 bis 30 dargestellt. Mittelwerte $\geq 3,0$ als Ausdruck einer überwiegenden Zustimmung der Lehrkräfte liegen im Bereich der Schulentwicklung vor allem bezüglich der Variablen zur Anerkennung von heterogenen Aspekten (B1.1), zur Kommunikation auf Augenhöhe (B1.6), zur Lernfreude der Lernende (B1.4) und zum respektvollen

Miteinander (B1.2) vor. Im Bereich der Schulorganisation (B2.2, B2.1) liegen die Mittelwerte der Variablen unter 3. Die Streubreite als Maß differierender Meinungen liegt unter 1.

Tabelle 29: Kennwerte der Gesamtstichprobe zur Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich Schulkultur und Schulorganisation

Nr.	Variable	N	Min.	Max.	MW	SD
B1.1	Alle Kinder, egal welche Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind in unserer Schule willkommen.	315	1	4	3,5	.67
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	317	1	4	3,2	.73
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	317	1	4	3,2	.56
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.	317	1	4	3,2	.68
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.	315	1	4	3,0	.71
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.	311	1	4	2,7	.70
B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	307	1	4	2,6	.69

Min. = Minimum Max. = Maximum MW = Mittelwert SD = Standardabweichung

Nun werden die deskriptiven Kennwerte der Variablen zu den pädagogischen Intentionen dargestellt. Die Mittelwerte der Variablen zu den pädagogischen Intentionen sind insgesamt geringer (≤ 3) als die Mittelwerte der Variablen zu Einstellungen und zur Schulentwicklung. Den höchsten Mittelwert weist die Variable zur Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip (C1.9) mit 2,9 auf bzw. mit 2,8 die Variable zur individuellen Leistungsmessung (C1.8). Mittelwerte $\leq 2,5$ mit einer teilweisen Zustimmung beziehen sich auf den schwierigen Umgang mit Verschiedenheit (C1.1), auf die bedürfnisgerechte Förderung (C1.5) und auf gemeinsame Wochenziele (C1.3). Hohe Streubreiten, die auf ein breites Meinungsspektrum hinweisen, liegen bei den Variablen zur Favorisierung

einheitlicher Abschlüssen (C1.10) und zum Zeitaufwand bei der Entwicklung individueller Lehrpläne (C1.7) vor.

Tabelle 30: Kennwerte der Gesamtstichprobe zu pädagogischen Intentionen der Lehrkräfte

Nr.	Variable	N	Min.	Max.	MW	SD
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.	305	1	4	2,9	.76
C1.8	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	314	1	4	2,8	.94
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.	309	1	4	2,8	1.03
C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	291	1	4	2,7	1.11
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	312	1	4	2,2	.90
C1.5	Es fällt mir schwer, jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern.	319	1	4	2,2	.69
C1.1	Der Verschiedenheit der Kinder in ihrem Lernen gerecht zu werden, ist fast unmöglich.	317	1	4	2,2	,71
Min. = Minimum Max. = Maximum MW = Mittelwert SD = Standardabweichung						

Es folgt die Betrachtung des pädagogischen Vorgehens als Kriterium des Bereichs der Unterrichtsentwicklung bezüglich der Kennwerte. Auch hier liegen die Mittelwerte im Bereich der „überwiegenden“ bis „teilweisen“ Zustimmung. Der höchste Mittelwert ist bei der Kontaktaufnahme zur Sicherung der Anschlussfähigkeit (C2.10) mit 3,0 zu verzeichnen. Der bisher geringste Mittelwert von 1,9 liegt bei der Variablen zum Frontalunterricht als Erfolgskonzept (C2.2). Die Variablen zum Umgang mit Förderplänen (C2.7, C2.9) weisen in der Standardabweichung ein breites Meinungsspektrum auf.

Tabelle 31: Kennwerte der Gesamtstichprobe zum pädagogischen Vorgehen der Lehrkräfte

Nr.	Variable	N	Min.	Max.	MW	SD
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schular-ten auf.	296	1	4	3,0	.91
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.	299	1	4	2,9	.91
C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	316	1	4	2,8	.66
C2.6	Ich probiere gern neue Unterrichts- und Förderkonzepte aus.	314	1	4	2,7	.74
C2.9	Im Rahmen der Übergänge werden För-derpläne in die nächste Einrichtung wei-tergegeben.	274	1	4	2,6	1.12
C2.5	Ich setze kooperative Lernformen ein.	313	2	4	2,6	.67
C2.4	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	317	1	4	2,6	.69
C2.7	Jeder Schüler hat bei mir einen individu-ellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	311	1	4	2,3	1.09
C2.8	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	310	1	4	2,2	.93
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskon-zept.	317	1	4	1,9	.68

Min. = Minimum Max. = Maximum MW = Mittelwert SD = Standardabweichung

Vergleich der Einstellungen sächsischer Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen zu Kriterien der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Im Vergleich der Einstellungen von Lehrkräften der Grundschule mit denen der zusammengefassten anderen Schularten innerhalb der sächsischen Stichprobe mithilfe des T-Tests ergaben sich bezogen auf die Schulentwicklung durchgängig höhere Bewertungen der Lehrkräfte der Grundschule mit signifikanten Unterschieden bei den Variablen B1.6 (Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.), B1.4 (Die Schüler lernen gern an unserer Schule.), B2.2 (Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.) und B2.1 (Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.) Diese Unterschiede weisen jeweils mittlere Effektstärken auf. Die höchste Effektstärke von $d=0.6$ ist bei B2.2 zu verzeichnen.

Tabelle 32: T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zu Variablen der Schulkultur und Schulorganisation

Nr.	Variable	Schul- art	N	MW	SD	T	α	d
B1.1	Alle Kinder, egal welche Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind in unserer Schule willkommen.	GS	115	3,5	.62			
		MS, GY, BBS	104	3,4	.73			
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.	GS	116	3,3	.60			
		MS, GY, BBS	106	3,1	.71			
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	GS	116	3,31*	.624	3.96	.000	.54
		MS, GY, BBS	106	2,95*	.722			
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	GS	116	3,29*	.476	4.06	.000	.54
		MS, GY, BBS	105	3,01*	.563			
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.	GS	114	3,1	.68			
		MS, GY, BBS	105	2,8	.77			
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.	GS	115	2,86*	.661	4.50	.000	.60
		MS, GY, BBS	103	2,45*	.696			
B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	GS	112	2,77*	.684	3.72	.000	.51
		MS, GY, BBS	101	2,42*	.697			

MW = Mittelwert

T = T-Wert

 α = **2-seitige Signifikanz auf .001-Niveau

SD = Standardabweichung d = Effektstärke

Nun werden die Variablen im Bereich der Unterrichtsentwicklung, differenziert nach pädagogischen Intentionen und pädagogischem Vorgehen, auf signifikante Unterschiede zwischen den Rückmeldungen der Lehrkräfte der sächsischen Grundschulen und denen der weiterführenden Schularten geprüft.

Der T-Test ergab bei den Variablen der pädagogischen Intentionen signifikante Unterschiede mit mittleren Effektstärken bei C1.1 (Der Verschiedenheit der Kinder in ihrem Lernen gerecht zu werden, ist fast unmöglich.), bei C1.5 (Es fällt mir schwer, jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern.), bei C1.9 (Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.) und C1.10 (Es muss einheitliche Abschlüsse geben). Der höchste, fast große Effekt von $d=.79$ trat bei C1.9 auf. Ein weiterer signifikanter Unterschied mit kleiner Effektstärke ist bei C1.3 (Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.) zu verzeichnen. Insgesamt zeigen sich bei den pädagogischen Intentionen höhere Effektstärken als in den Bereichen der Einstellungen und der Schulentwicklung, was auf größere Entwicklungsunterschiede in der Unterrichtsgestaltung zwischen Grund- und weiterführenden Schularten in Sachsen hinweist. Auch hier sind die Mittelwerte der Variablen der Grundschule durchgängig höher bzw. bei den negativ gepolten Variablen C1.1, C1.3, C1.5, C1.7 und C1.10 entsprechend niedriger. Der signifikante Levene-Test F weist bei C1.1 ($F=31.155$, $p=.000$) und C1.5 ($F=43.511$, $p=.000$) auf ungleiche Varianzen hin.

Tabelle 33: T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zu Variablen der pädagogischen Intentionen

Nr.	Variable	Schulart	N	MW	SD	T	α	d
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.	GS	105	2,93**	.683	5.69	.000	.79
		MS, GY, BBS	102	2,41**	.635			
C1.8	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	GS	111	2,7	.87			
		MS, GY, BBS	105	2,4	.93			
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.	GS	110	2,9	.93			
		MS, GY, BBS	102	3,0	.97			
C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	GS	98	2,67**	1.023	4.10	.000	.58
		MS, GY, BBS	103	3,23**	.910			
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	GS	113	2,41*	.775	2.92	.005	.38
		MS, GY, BBS	103	2,70*	.752			

Nr.	Variable	Schulart	N	MW	SD	T	α	d
C1.5	Es fällt mir schwer, jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern.	GS	116	2,03**	.526	4.66	.000	.65
		MS, GY, BBS	105	2,44**	.733			
C1.1	Der Verschiedenheit der Kinder in ihrem Lernen gerecht zu werden, ist fast unmöglich.	GS	115	1,99**	.585	4.37	.000	.60
		MS, GY, BBS	105	2,40**	.780			

MW = Mittelwert α = **2-seitige Signifikanz auf .001-Niveau SD = Standardabweichung d = Effektstärke

Tabelle 34 Tabelle 33 beinhaltet den Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten in Sachsen bezogen auf deren pädagogisches Vorgehen. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede mit mittleren Effektstärken bei C2.10 (Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.), C2.3 (Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.), C2.5 (Ich setze kooperative Lernformen ein.), C2.4 (Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.) und C2.7 (Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.). Bei letzterer Variablen tritt der in diesem Zusammenhang höchste Effekt von $d=.70$ auf, unmittelbar gefolgt von dem mittleren Effekt von $d=.69$ bei C2.3. Damit sind bei mehr als der Hälfte der Variablen des pädagogischen Vorgehens Effekte zu verzeichnen. Bei C2.10 weist der signifikante Levene-Test ($F=8.095$, $p=.005$) auf ungleiche Varianzen hin.

Tabelle 34: T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zu Variablen des pädagogischen Vorgehens

Nr.	Variable	Schulart	N	MW	SD	T	α	d
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.	GS	112	3,19**	.800	4.38	.000	.63
		MS, GY, BBS	92	2,63**	.980			
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.	GS	105	2,7	.92			
		MS, GY, BBS	98	2,7	.89			
C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	GS	114	2,88**	.626	5.05	.000	.69
		MS, GY,	106	2,45**	.619			

Nr.	Variable	Schulart	N	MW	SD	T	α	d
C2.6	Ich probiere gern neue Unterrichts- und Förderkonzepte aus.	BBS				3.66	.000	.50
		GS	113	2,8	.77			
		MS, GY, BBS	105	2,6	.70			
C2.9	Im Rahmen der Übergänge werden Förderpläne in die nächste Einrichtung weitergegeben.	GS	105	2,4	1.06			
		MS, GY, BBS	79	2,1	1.03			
C2.5	Ich setze kooperative Lernformen ein.	GS	112	2,72**	.700			
		MS, GY, BBS	105	2,41**	.549			
C2.4	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	GS	115	2,69**	.705	3.77	.000	.51
		MS, GY, BBS	106	2,35**	.618			
C2.7	Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	GS	111	2,25**	.879	5.14	.000	.70
		MS, GY, BBS	104	1,63**	.882			
C2.8	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	GS	113	2,1	.85			
		MS, GY, BBS	101	1,9	.88			
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.	GS	115	2,0	.67			
		MS, GY, BBS	106	2,1	.68			

MW = Mittelwert T = T-Wert α = **2-seitige Signifikanz auf .001-Niveau SD = Standardabweichung d = Effektstärke

Vergleichende Deskription im sächsischen Kontext

In der Rückmeldung der sächsischen Lehrkräfte zur inklusionsorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung konnte mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests nur ein signifikanter Unterschied bezogen auf das Geschlecht bei der Variablen C2.10 (Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.) mit $U=1219$ bei $p=.003$ identifiziert werden. Hier erreicht das weibliche Geschlecht den höheren mittleren Rang mit 104,11. Mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests ergaben sich bezogen auf die Regionalstellenbereiche der SBA signifikante Unterschiede bei C1.8 (Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.) mit einem mittleren Rang 141,29 ($H=25.66$; $p=.000$) und bei C2.10 (Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen

wir Kontakt zu anderen Schularten auf.) mit einem mittleren Rang von 123,91 ($H=17,31$; $p=.002$) in der SBA-Regionalstelle Dresden. Im Einzugsbereich zeigen sich signifikante Unterschiede im mittelstädtischen Bereich mit einem höchsten mittleren Rang von 127,47 ($H=16,80$; $p=.001$) bei B1.6 (Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.) und bei B1.7 (An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.) mit einem mittleren Rang von 122,85 ($H=16,22$; $p=.001$) (vgl. Anlage 13).

Im Vergleich der einzelnen Schularten mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests liegen die höchsten Ränge wie schon dargestellt in der Grundschule. Daher werden im Folgenden die mittleren Ränge der anderen Schularten (Mittelschule, Gymnasium, berufsbildende Schule) in den Blick genommen: Bei der Variablen B1.6 (Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.) ergab sich der nächsthöchste mittlere Rang mit 106,23 ($H=19,84$; $p=.000$) bei der **Mittelschule**, ebenso bei C2.7 (Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.) mit 94,30 ($H=35,95$; $p=.000$), bei C2.9 (Im Rahmen der Übergänge werden an unserer Schule Förderpläne in die nächste Einrichtung weitergegeben.) mit 98,67 ($H=24,87$; $p=.000$) sowie bei C2.10 (Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.) mit 97,83 ($H=32,62$; $p=.000$) (vgl. Anlage 13).

Das **Gymnasium** weist einen höheren mittleren Rang von 112,22 ($H=18,51$; $p=.000$) bei den Variablen B1.4 (Die Schüler lernen gern an unserer Schule.), einen mittleren Rang von 103,74 ($H=17,49$; $p=.001$) bei B2.1 (Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.) und einen mittleren Rang von 97,06 ($H=19,69$; $p=.000$) bei B2.2 (Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.) auf (vgl. Anlage 13).

Die **berufsbildende Schule** liegt gegenüber den anderen zwei Schularten mit nächsthöchsten Rängen bei C1.9 (Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.) mit einem mittleren Rang von 110,81 ($H=36,04$; $p=.000$), bei C2.3 (Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.) mit einem mittleren Rang von 93,57 ($H=25,27$; $p=.000$) und bei der inhaltlich sehr ähnlichen Variablen C2.4 (Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.) mit einem mittleren Rang von 100,41 ($H=13,50$; $p=.004$) vorn (vgl. Anlage 13).

Vergleich der Einstellungen der drei Teilproben zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Im Folgenden werden alle drei Teilstichproben (ZINT, IG SN und IG SH) in ihrem Antwortverhalten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin verglichen. Zu Beginn erfolgt der Vergleich bezüglich der Variablen zur Schulentwicklung. Hier weisen die Lehrkräfte aus den sächsischen integrativ arbeitenden Schulen durchgängig bessere Mittelwerte auf. Dabei treten signifikante Unterschiede mit einem kleinen Effekt von $\eta^2 < 0.1$ u. a. bei B1.2 (Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.), B1.6 (Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.) und B1.7 (An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.) auf (vgl. Bortz & Döring 2009: 606). Bei der Variablen B2.2 (Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.) sind gleich hohe Mittelwerte der Lehrkräfte aus Sachsen und Schleswig-Holstein im Vergleich zu den ZINT-Lehrkräften zu verzeichnen.

Tabelle 35: ANOVA zu Variablen der Schulkultur und der Schulorganisation

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
B1.1	Alle Kinder, egal welche Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind in unserer Schule willkommen.	ZINT	96	3,4	.74			
		IG SN	123	3,6	.62			
		IG SH	96	3,6	.66			
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.	ZINT	97	3,0**	.71	7.13	.001	.04
		IG SN	125	3,3**	.60			
		IG SH	95	3,1**	.71			
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	ZINT	97	3,1	.59			
		IG SN	124	3,2	.49			
		IG SH	96	3,2	.60			
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	ZINT	97	3,0*	.77	6.60	.002	.04
		IG SN	125	3,3*	.59			
		IG SH	95	3,2*	.82			
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.	ZINT	95	2,8*	.79	5.90	.003	.04
		IG SN	124	3,1*	.65			
		IG SH	96	3,0*	.67			
B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	ZINT	95	2,5	.68			
		IG SN	118	2,7	.72			

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.	IG SH	94	2,4	.61	7.11	.001	.04
		ZINT	96	2,5**	.66			
		IG SN	122	2,8**	.71			
		IG SH	93	2,8**	.69			

TSP = Teilstichprobe MW = Mittelwert SD = Standardabweichung F = F-Test p = asymptotische Signifikanz
 η^2 = Zusammenhangsmaß

In der genaueren Betrachtung der signifikanten Unterschiede zwischen den Teilstichproben lässt sich bei den Variablen B1.2 (Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.), B1.6 (Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.) und B1.7 (An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.) auf ein ähnliches Antwortverhalten der Grundgesamtheit mit besseren Bewertungen der integrativ arbeitenden Lehrkräfte in Sachsen gegenüber den ZINT-Kollegen schließen. Bei B2.2 (Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.) gilt dies auch mit einem höheren Bewertungsunterschied für die integrativ arbeitenden Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein.

Tabelle 36: Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests bezogen auf die Variablen der Schulentwicklung

Nr.	Variable	TSP	MD	Sign.	Konfidenzintervall	
					Untere Grenze	Obere Grenze
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.	IG SN-ZINT	.30*	.002	.09	.52
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	IG SN-ZINT	.34*	.002	.11	.57
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.	IG SN-ZINT	.33*	.002	.10	.55
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.	IG SN-ZINT	.31*	.003	.09	.54
		IG SH-ZINT	.33*	.004	.09	.56

TSP = Teilstichprobe MD = Mittlere Differenz Sign. = Signifikanz

Bezogen auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung, speziell der pädagogischen Intentionen, sind signifikante Unterschiede bei zwei Dritteln der Variablen zu erkennen. Konkret betrifft dies C1.3 (Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.), C1.7 (Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.) C1.8 (Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.), C1.9 (Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.) und C1.10 (Es muss einheitliche Abschlüsse geben.). Hier weisen die Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein die besseren Mittelwerte auf. Ein großer Effekt mit $\eta^2 \geq 0.25$ tritt bei C1.3 auf, ebenso gerundet bei C1.8. Die Variablen C1.9 und C1.10 haben nach Bortz & Döring (2009: 606) mit $\eta^2 \geq 0.10$ mittlere Effekte zu verzeichnen. Die Variable C1.7 weist mit $\eta^2 = .05$ einen kleinen Effekt auf.

Tabelle 37: ANOVA zu Variablen der pädagogischen Intentionen

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
C1.1	Der Verschiedenheit der Kinder in ihrem Lernen gerecht zu werden, ist fast unmöglich.	ZINT	96	2,1	.61			
		IG SN	124	2,2	.78			
		IG SH	97	2,1	.69			
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	ZINT	94	2,3**	.78	64.42	.000	.29
		IG SN	122	2,7**	.73			
		IG SH	96	1,5**	.78			
C1.5	Es fällt mir schwer, jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern.	ZINT	97	2,2	.68			
		IG SN	124	2,2	.65			
		IG SH	98	2,1	.76			
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.	ZINT	96	2,8**	.88	7.78	.001	.05
		IG SN	116	3,0**	1.00			
		IG SH	97	2,5**	1.13			
C1.8	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	ZINT	96	2,8**	.90	50.72	.000	.25
		IG SN	120	2,4**	.88			
		IG SH	98	3,5**	.65			
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.	ZINT	92	2,8**	.72	37.82	.000	.20
		IG SN	115	2,6**	.70			
		IG SH	98	3,4**	.64			
C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	ZINT	88	2,7**	1.02	28.15	.000	.16
		IG SN	113	3,2**	.95			

		IG SH	90	2,1**	1.10
TSP = Teilstichprobe	MW = Mittelwert	SD = Standardabweichung		F = F-Test p = asymptotische Signifikanz	
η^2 = Zusammenhangsmaß					

Differenziert betrachtet liegen die signifikanten Unterschiede mit höherer Bewertung durch die Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein bei C1.8 (Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.) und C1.9 (Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.). Dabei sind mittleren Differenzen zu den Werten der ZINT-Lehrkräfte geringer als zu den anderen sächsischen Lehrkräften. Bei den negativen Variablen wie C1.3 (Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.) und C1.10 (Es muss einheitliche Abschlüsse geben.) sind ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den sächsischen Lehrkräften und denen aus Schleswig-Holstein zu verzeichnen, die Rückschlüsse auf die Bewertungstendenzen der Grundgesamtheit zulassen. Gleiches gilt für C1.7 (Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.).

Tabelle 38: Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests bezogen auf die Variablen der pädagogischen Intentionen

Nr.	Variable	TSP	MD	Sign.	Konfidenzintervall	
					Untere Grenze	Obere Grenze
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	ZINT-IG SH	.79**	.000	.53	1.05
		IG SN-ZINT	.38**	.001	.14	.63
		IG SN-IG SH	1.17**	.000	.93	1.42
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.	IG SN-IG SH	.54**	.000	.22	.87
C1.8	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	ZINT-IG SN	.37*	.003	.10	.63
		IG-SH-ZINT	.75**	.000	.47	1.03
		IG SH-IG SN	1.12**	.000	.85	1.38
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.	IG SH-ZINT	.65**	.000	.41	.88
		IG SH-IG SN	.78**	.000	.56	1.00

C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	ZINT-IG SH	.63**	.000	.27	.99
		IG SN-ZINT	.46*	.005	.11	.80
		IG SN-IG SH	1.08**	.000	.74	1.42

TSP = Teilstichprobe

MD = Mittlere Differenz

Sign. = Signifikanz

Nun werden signifikante Unterschiede zwischen den drei Stichproben bezogen auf das pädagogische Vorgehen geprüft. Auch im Bereich des pädagogischen Vorgehens treten bei zwei Dritteln der Variablen signifikante Unterschiede mit höheren Bewertungen durch die Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein auf. Im Besonderen betrifft dies die Variable C2.7 (Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.) mit einer großen Effektstärke von $\eta^2=.26$. Weiterhin treten mittlere Effektstärken mit $\eta^2\geq .10$ bei C2.1 (An unserer Schule wird in heterogenen Gruppen gearbeitet.), C2.2 (Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.), C2.8 (Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.) und C2.9 (Im Rahmen der Übergänge werden Förderpläne in die nächste Einrichtung weitergegeben.) auf. Kleine Effektstärken und damit kleinere Unterschiede sind bei C2.3 (Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.) und C2.4 (Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.) und zu verzeichnen.

Tabelle 39: ANOVA zu Variablen des pädagogischen Vorgehens

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Gruppen gearbeitet.	ZINT	94	2,7**	.94	22.68	.000	.13
		IG SN	109	2,6**	.87			
		IG SH	96	3,4**	.72			
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.	ZINT	96	1,9**	.65	19.08	.000	.11
		IG SN	125	2,1**	.70			
		IG SH	96	1,6**	.56			
C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	ZINT	95	2,7**	.72	7.99	.000	.05
		IG SN	125	2,7**	.61			
		IG SH	96	3,0**	.62			
C2.4	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	ZINT	96	2,6*	.73	6.06	.003	.04
		IG SN	125	2,5*	.64			
		IG SH	96	2,8*	.66			
C2.5	Ich setze kooperative Lernformen ein.	ZINT	93	2,6	.70			
		IG SN	124	2,6	.62			
		IG SH	96	2,8	.69			

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
C2.6	Ich probiere gern neue Unterrichts- und Förderkonzepte aus.	ZINT	95	2,7	.74			
		IG SN	123	2,7	.75			
		IG SH	96	2,8	.75			
C2.7	Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	ZINT	93	1,8**	.90	55.10	.000	.26
		IG SN	122	2,0**	.94			
		IG SH	96	3,2**	.96			
C2.8	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	ZINT	94	1,8**	.73	16.79	.000	.10
		IG SN	120	2,2**	.93			
		IG SH	96	2,5**	.96			
C2.9	Im Rahmen der Übergänge werden Förderpläne in die nächste Einrichtung weitergegeben.	ZINT	82	2,2**	1.03	40.49	.000	.23
		IG SN	102	2,4**	1.08			
		IG SH	90	3,4**	.82			
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schülern auf.	ZINT	88	2,9	.91			
		IG SN	116	3,0	.94			
		IG SH	92	3,3	.83			

TSP = Teilstichprobe
 η^2 = Zusammenhangsmaß

MW = Mittelwert

SD = Standardabweichung

F = F-Test

p = asymptotische Signifikanz

Es folgen Mehrfachvergleiche mithilfe des Turkey-HSD-Tests im pädagogischen Vorgehen zu Rückschlüssen auf das Antwortverhalten in der Grundgesamtheit. In der differenzierten Betrachtung dieser Unterschiede werden auch hier durchgängig bessere Bewertungen der Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein gegenüber den ZINT-Lehrkräften und den Lehrkräften der integrativ arbeitenden sächsischen Schulen deutlich. Das betrifft die Variablen C2.1 (An unserer Schule wird in heterogenen Gruppen gearbeitet.), C2.3 (Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.), C2.7 (Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.) und C2.9 (Im Rahmen der Übergänge werden Förderpläne in der nächsten Einrichtung weitergegeben.). Bei den Variablen C2.4 (Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.) und C2.8 (Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.) gibt es nur einen signifikanten Unterschied zwischen den Bewertungen der Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein und denen der Lehrkräfte aus sächsischen integrativ arbeitenden Schulen bzw. der ZINT-Lehrkräfte. Schlussfolgernd daraus ist vermutlich die individuelle Unterrichtung und Begleitung der Integrationsschüler/innen in Schleswig-Holstein schon weiterentwickelt. Bezogen auf die

nicht inklusive Variable C2.2 (Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.) liegen die Werte der sächsischen Lehrkräfte über denen der Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein. In allen Fällen können im Rahmen der angegebenen Intervalle Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit im angegebenen Konfidenzintervall gezogen werden.

Tabelle 40: Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests bezogen auf die Variablen des pädagogischen Vorgehens

Nr.	Variable	TSP	MD	Sig	Konfidenzintervall	
					Untere Grenze	Obere Grenze
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Gruppen gearbeitet.	IG SH-ZINT	.64**	.000	.35	.93
		IG SH-IG SN	.75**	.000	.47	1.03
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.	ZINT-IG SH	.38**	.000	.16	.59
		IG SN-IG SH	.53**	.000	.33	.74
C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	IG SH-ZINT	.32*	.002	.10	.54
		IG SH-IG SN	.32**	.001	.11	.52
C2.4	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	IG SH-IG SN	.32*	.002	.10	.54
C2.7	Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	IG SH-ZINT	1.32**	.000	1.00	1.64
		IG SH-IG SN	1.10**	.000	.80	1.40
C2.8	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	IG SH-ZINT	.74**	.000	.44	1.05
C2.9	Im Rahmen der Übergänge werden Förderpläne in die nächste Einrichtung weitergegeben.	IG SH-ZINT	1.23**	.000	.88	1.58
		IG-SH-IG SN	1.05**	.000	.71	1.38

TSP = Teilstichprobe

MD = Mittlere Differenz

Sign. = Signifikanz

Konfidenzint. = Konfidenzintervall

Zusammenfassung

Im größten Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden folgende Tendenzen deutlich: Die meisten Zustimmungen der Lehrkräfte gab es zur vorhandenen Lernfreude im integrativen Kontext, zur Akzeptanz von Heterogenität, zur Binnendifferenzierung und zur individuellen Leistungsmessung sowie zur Sicherung von Anschlussfähigkeit bzw. zur Arbeit mit verschiedenen Lernangeboten. Geringste Häufigkeiten waren bei der bedürfnisgerechten Förderung und beim frontalen Unterricht als Erfolgskonzept zu verzeichnen. Die letztgenannte Variable ist inhaltsbezogen nicht inklusiv, daher kann das Ergebnis positiv bewertet werden. Die Zustimmungstendenzen spiegeln sich auch in den Mittelwerten wider. Unterschiedliche Meinungen in Form großer Streubreiten zeigen sich im Bereich der Unterrichtsentwicklung bei der Haltung zu einheitlichen Abschlüssen, bei der Erstellung von individuellen Lehrplänen bzw. von Förder- und Entwicklungsplänen für jeden Lernenden und dessen Weitergabe im Rahmen der Übergänge.

Im Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schularten in Sachsen sind durchgängig höhere Mittelwerte im Grundschulbereich erkennbar. Dabei traten mittlere Effekte bei der Kommunikation auf Augenhöhe, der Lernfreude, den bedarfsgerechten Lerneinheiten und dem selbstbestimmten Lernen auf. Im Bereich der Unterrichtsentwicklung zeigten sich signifikante Unterschiede mit mittlerer Effektstärke u. a. bei der Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip, der Arbeit mit kooperativen und offenen Unterrichtsformen sowie beim Einsatz von individuellen Förder- und Entwicklungsplänen. In der differenzierten Betrachtung entsprechender Parameter werden die Übergangsgestaltung und die individuelle Leistungsbewertung an der Regionalstelle der SBA in Dresden herausgestellt, ebenso die gute Kommunikation und die demokratische Mitbestimmung in mittelgroßen Städten. Über die Grundschule hinaus wird an der Mittelschule die Arbeit mit individuellen Förderplänen bei guter Übergangsgestaltung gut bewertet. Am Gymnasium stehen die Lernfreude und die bedarfsgerechte Schulorganisation im Mittelpunkt. An berufsbildenden Schulen hebt sich die differenzierte Unterrichtsgestaltung ab.

Im Vergleich der drei Teilstichproben traten bei der Hälfte der Variablen zur Schulentwicklung und bei zwei Drittel der Variablen zur Unterrichtsentwicklung signifikante Unterschiede auf. Das zeigt sich im Bereich der Schulentwicklung bei einer höheren Bewertung der sächsischen Lehrkräfte bezogen auf den respektvollen Umgang auf

Augenhöhe im Rahmen demokratischer Mitbestimmung sowie die Organisation bedarfsgerechter Lerneinheiten. Im Bereich der Unterrichtsentwicklung sind signifikante Unterschiede bei durchgängig höheren Bewertungen durch die Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein zu verzeichnen. Dies betrifft u. a. die Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip, die individuelle Leistungsmessung sowie die Arbeit mit offenen Lernformen in heterogenen Lerngruppen auf der Basis von individuellen Förder- und Entwicklungsplänen. Die im Mehrfachvergleich aufgeführten signifikanten Unterschiede lassen im angegebenen Intervall Rückschlüsse auf ähnliches Antwortverhalten in der Grundgesamtheit zu.

5.3 Ressourcenorientierte Qualitätsmerkmale

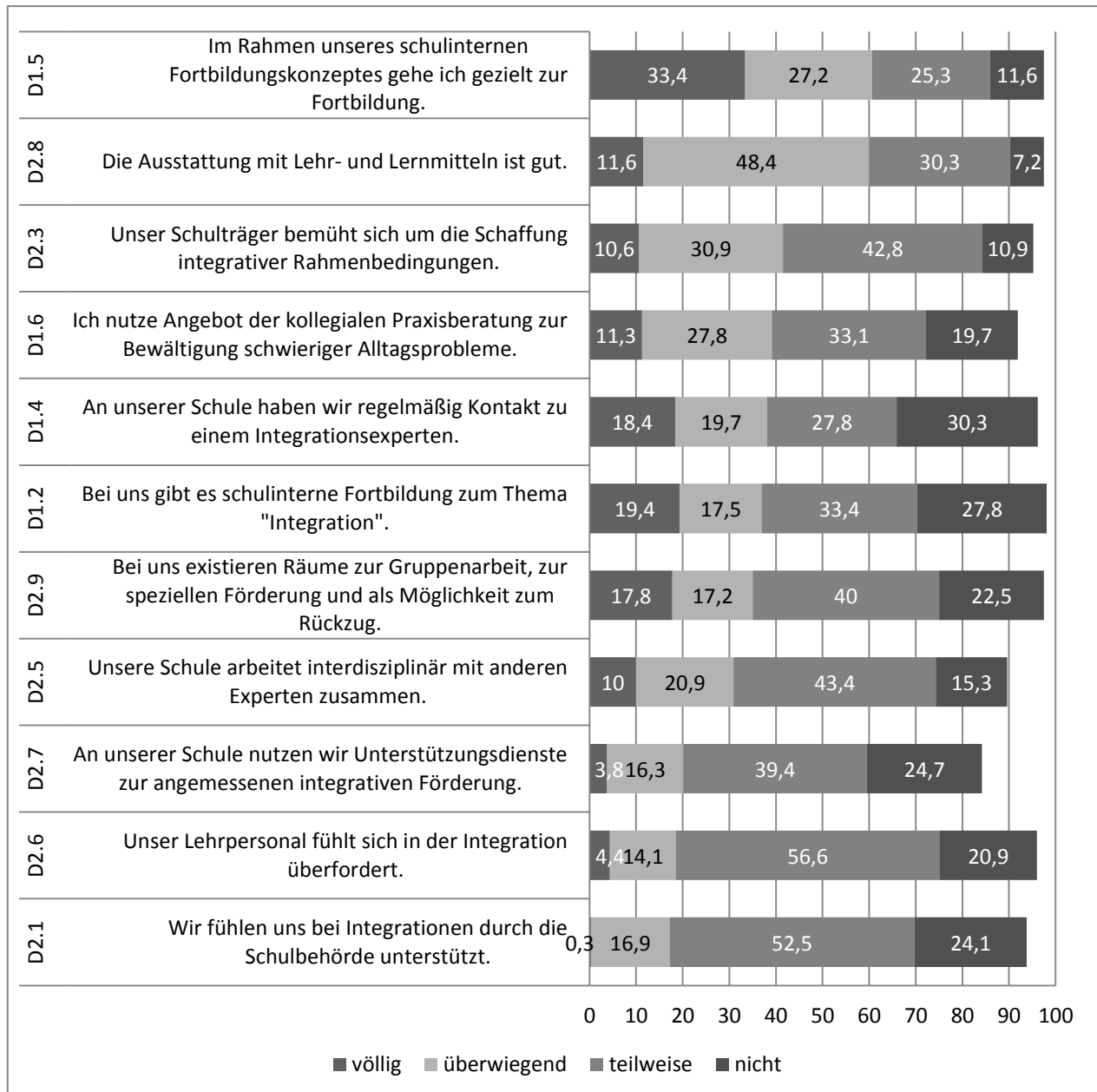
Deskriptive Befunde

Wie schon im theoretischen Teil in Kapitel 2.5.4 ausführlich dargestellt, sind inklusionsorientierte Fortbildung und angemessene Ressourcen Erfolgsfaktoren in der Umsetzung integrativer bzw. inklusiver Maßnahmen. Inklusiv gesehen geht es u. a. um die Qualifizierung der Lehrkräfte in Form schulinterner Fortbildung zu sonderpädagogischen und integrativen bzw. inklusiven Themen, um präventive Maßnahmen zur individuellen Förderung jeder Schülerin und jedes Schülers sowie um die barrierefreie Gesamtausstattung der Schulen, um Unterstützungsangebote sowie personelle, finanzielle und sächliche Faktoren bzw. flexible Raumnutzungen.

Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die Sichtweisen der Lehrkräfte zur Ressourcenlage. Die Variable D1.7 zur Nutzung des Handlungsleitfadens „Schulische Integration“ wurde aufgrund der Sachsenspezifität ausgespart. Innerhalb der Darstellung der **Häufigkeiten** sind die Werte der dichotomen Zusammenfassung von „völliger“ und „überwiegender“ Zustimmung niedriger als bei den anderen Merkmalen. In der Auswertung dieser Übersicht wird mit 61 % die gezielte Nutzung von Fortbildungen auf der Grundlage von Fortbildungskonzepten (D1.5) mit einem Spitzenwert von 107 unter „völlig“ rückgemeldet. Mit 60 % und einem Spitzenwert von 155 Nennungen bei „überwiegend“ befürworten die Befragten eine gute Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln (D2.8). Zirka 42 % der Lehrkräfte sind zufrieden mit den allgemeinen Bemühungen des Schulträgers um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen (D2.3). Die Angebote der kollegialen Beratung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme (D1.6) nutzen 39 % der Lehrkräfte.

38 % der Befragten haben regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten (D1.4). Mit 37 % stimmen die Lehrkräfte dem zu, dass bei ihnen schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“ angeboten wird (D1.2).

Abbildung 15: Zustimmungshäufigkeiten der Lehrkräfte zu Fortbildung und Ressourcen in Prozent



Im Folgenden werden die deskriptiven **Kennwerte** des Bereiches D der Ressourcenorientierung dargestellt.

Weiterhin lassen die Antworthäufigkeiten in Abbildung erkennen, dass 35 % dem Vorhandensein von Gruppenräumen für spezielle Förderung (D2.9) zustimmen. In dem Zusammenhang melden 23 % der Lehrkräfte keine vorhandenen Möglichkeiten zurück. 31 % der Lehrkräfte befürworten die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Experten (D2.5). Hier lagen 33 Stimmenthaltungen vor. Der Nutzung von Unterstützungsdiensten zur angemessenen integrativen Förderung (D2.7) stimmen 20 % der Lehrkräfte zu. Dafür melden 25 % der Befragten keine Unterstützung zurück. Entsprechend den Rückmeldungen fühlen sich 18 % der Lehrkräfte von der Integration überfordert (D2.6). Hier gibt es einen Spitzenwert von 181 Nennungen bei „teilweise“. Nur 17 % fühlen sich durch die Schulbehörde unterstützt (D2.1) bei nur einer Nennung unter „völlig“. Dafür stimmen 168 Lehrkräfte (52,5 %) dem „teilweise“ zu.

Die Mittelwerte der Variablen zur Fortbildung und zu den Ressourcen zeigen eine überwiegende bzw. teilweise Zustimmung der Lehrkräfte. Dabei treten hohe Mittelwerte bei D1.5 (Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.) bzw. D2.8 (Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.) auf. Der niedrigste Mittelwert ist bei D2.1 (Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.) zu verzeichnen. Hohe Standardabweichungen und damit ein breites Meinungsspektrum gibt es bei D1.4 (An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.), D1.2 (Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.), D1.5 und D2.9 (Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.).

Tabelle 41: Kennwerte der Gesamtstichprobe zur Einschätzung der Lehrkräfte von Variablen der Fortbildung und Ressourcen

Nr.	Variable	N	Min.	Max.	MW	SD
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	312	1	4	2,8	1.03
D2.8	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.	312	1	4	2,7	.78
D2.3	Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.	305	1	4	2,4	.84
D1.6	Ich nutze Angebot der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger All-	294	1	4	2,3	.95

	tagsprobleme.					
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	312	1	4	2,3	1.02
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	314	1	4	2,3	1.08
D2.5	Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.	287	1	4	2,3	.88
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	308	1	4	2,3	1.10
D2.7	An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.	269	1	4	2,0	.82
D2.6	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.	307	1	4	2,0	.74
D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	300	1	4	1,9	.67
Min. = Minimum Max. = Maximum MW = Mittelwert SD = Standardabweichung						

Zusammenfassend lässt sich eine hohe Zustimmung zur gezielten Fortbildungsnutzung auf der Grundlage eines schulinternen Fortbildungskonzeptes, zur guten Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln sowie zum Bemühen des Schulträgers um passende integrative Rahmenbedingungen erkennen. Währenddessen wird die Unterstützung durch die Schulbehörde gering bewertet. Die Mittelwerte weisen auf eine überwiegende bis teilweise Zustimmung der Lehrkräfte in diesem ressourcenorientierten Bereich hin. Meinungsverschiedenheiten zeigen sich in Form größerer Streubreite beim Kontakt zu einem Integrationsexperten, bei schulinterner integrativer Fortbildung und beim Vorhandensein von Förder- und Rückzugsräumen.

Vergleich der Einstellungen zur Ressourcenlage von sächsischen Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen

Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sächsischen Grundschulen im Vergleich zu den weiterführenden Schularten bezogen auf die ressourcenorientierten Merkmale mithilfe des T-Tests dargestellt.

Auch hier treten durchgängig höhere Mittelwerte in der Einschätzung der Lehrkräfte von Grundschulen auf. Dabei sind signifikante Unterschiede mit einer mittleren Effektstärke bei D2.9 (Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.) und mit einem kleineren Effekt bei D2.6 (Unser Lehrpersonal fühlt

sich in der Integration überfordert.) zu verzeichnen. Bei D2.9 zeigt der signifikante Levene-Test ungleiche Varianzen ($F=9.134$, $p=.003$).

Tabelle 42: T-Test zu den Einstellungen sächsischer Lehrkräfte zu Variablen der Fortbildung und Ressourcen

Nr.	Variable	Schulart	N	MW	SD	T	α	d
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	GS	116	3,3	.90	4.03	.000	.56
		MS, GY, BBS	101	2,9	1.02			
D2.8	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.	GS	113	2,7	.75			
		MS, GY, BBS	103	2,5	.80			
D2.3	Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.	GS	111	2,6	.86			
		MS, GY, BBS	100	2,4	.80			
D1.7	Der Handlungsleitfaden „Schulische Integration“ hilft mir bei meinem integrativen Handeln.	GS	96	2,6	.78			
		MS, GY, BBS	89	2,3	.82			
D1.6	Ich nutze Angebot der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.	GS	108	2,5	.94			
		MS, GY, BBS	93	2,4	.92			
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	GS	114	2,38**	1.051			
		MS, GY, BBS	103	1,84**	.894			
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	GS	115	2,4	1.10			
		MS, GY, BBS	105	2,3	1.09			
D2.5	Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.	GS	100	2,2	.81			
		MS, GY, BBS	92	2,1	.84			
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	GS	114	2,5	1.11			
		MS, GY, BBS	105	2,2	1.08			
D2.7	An unserer Schule nutzen wir Unterstützungs-	GS	99	2,0	.86			

	dienste zur angemessenen integrativen Förderung.	MS, GY, BBS	86	1,9	.77			
D2.6	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.	GS	110	1,87*	.622	2,97	.003	.42
		MS, GY, BBS	102	2,16*	.767			
D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	GS	109	2,0	.71			
		MS, GY, BBS	98	1,9	.66			

MW = Mittelwert SD = Standardabweichung T = T-Wert α = **2-seitige Signifikanz auf .001-Niveau d = Effektstärke

Vergleichende Deskription im sächsischen Kontext

Signifikante Unterschiede in der Altersspezifik mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests sind bei D1.5 (Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.) mit einem höchsten mittleren Rang in Höhe von 117,21 ($H=13,42$; $p=.004$) der Altersgruppe unter 55 zu verzeichnen. Die gleiche Altersgruppe weist auch den höchsten mittleren Rang von 114,37 ($H=21,95$; $p=.000$) bei D1.6 (Ich nutze Angebote der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.) auf. Im Vergleich der SBA-Regionalstellen liegen signifikante Unterschiede bei D1.2 (Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.) mit einem höchsten mittleren Rang von 136,61 ($H=19,59$; $p=.001$) in der SBA-Regionalstelle Bautzen und bei D2.9 (Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.) in Höhe von 134,89 ($H=16,69$; $p=.002$) in der SBA-Regionalstelle Zwickau vor (vgl. Anlage 13).

Im Einzugsbereich gibt es sechs bedeutsame Unterschiede mit höchsten mittleren Rängen im mittelstädtischen Bereich bezogen auf die Variablen D1.2 (Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.) mit einem mittleren Rang von 137,11 ($H=18,75$; $p=.000$), D1.4 (An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.) mit einem mittleren Rang von 129,81 ($H=14,23$; $p=.003$) und D2.1 (Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.) mit einem mittleren Rang von 131,61 ($H=25,86$; $p=.000$). Gleiches gilt für die Variablen D2.3 (Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.) mit einem mittleren Rang von 124,01 ($H=17,12$; $p=.001$), D2.5 (Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.) mit einem mittleren Rang von 114,16 ($H=12,71$; $p=.005$) und D2.7 (An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.) mit einem mittleren Rang von 112,87 ($H=19,94$; $p=.000$) (vgl. Anlage 13).

Im differenzierten Vergleich der weiterführenden Schularten liegt die Mittelschule bei folgenden Variablen mit einem höchsten mittleren Rang vorn: bei D1.2 (Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“) mit einem mittleren Rang von 120,61 ($H=19,12$; $p=.000$), bei D1.4 (An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.) mit einem mittleren Rang von 118,18 ($H=21,21$; $p=.000$) und bei D2.7 (An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.) mit einem mittleren Rang von 102,08 ($H=14,26$; $p=.003$). Bei der Variablen D2.9 (Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.) liegt die Mittelschule mit einem mittleren Rang von 96,91 ($H=16,19$; $p=.001$) an zweiter Stelle nach der Grundschule (vgl. Anlage 13).

Vergleich der Einstellungen der drei Teilstichproben zur Fortbildung und zur Ressourcenlage

Nun folgt die differenzierte Betrachtung möglicher Gemeinsamkeiten oder Unterschiede der drei Stichproben (ZINT, IG SN und IG SH) über die Varianzanalyse in der Betrachtung der Kriterien Fortbildung und Ressourcen. Die Variable D1.7 (Der Handlungsleitfaden „Schulische Integration“ hilft mir bei meinem integrativen Handeln.) wird aufgrund der Sachsenspezifität wiederum nicht in die Darstellung einbezogen.

Es sind die signifikant höheren Mittelwerte der sächsischen Kollegen mit kleinen Effektstärken bei D1.2 (Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.), D1.4 (An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.) und D2.1 (Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt) zu verzeichnen. Vermutlich aufgrund der täglichen Praxis weisen die sächsischen Lehrkräfte an integrativ arbeitenden Schulen auch bei der negativen Variable D2.6 (Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.) niedrigere und damit bessere Werte auf. Bei D1.5 (Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.), der einzigen Variablen mit einer mittleren Effektstärke, sind die Bewertungen der ZINT-Lehrkräfte am höchsten. Die Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein liegen bei den Variablen D2.5 (Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.), D2.8 (Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.) und D2.9 (Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.) vorn.

Tabelle 43: ANOVA zu Variablen der Fortbildung und Ressourcen

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	ZINT	97	2,0**	1.07	9.48	.000	.06
		IG SN	123	2,6**	1.06			
		IG SH	94	2,1**	1.03			
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	ZINT	95	2,0**	1.01	15.46	.000	.09
		IG SN	124	2,7**	1.07			
		IG SH	89	2,0**	1.08			
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	ZINT	96	3,2**	1.00	28.84	.000	.16
		IG SN	121	3,0**	.93			
		IG SH	95	2,2**	.91			
D1.6	Ich nutze Angebot der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.	ZINT	89	2,4	.85			
		IG SN	112	2,5	1.00			
		IG SH	93	2,1	.95			
D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	ZINT	90	1,8**	.60	8.48	.000	.05
		IG SN	117	2,1**	.71			
		IG SH	93	1,8**	.62			
D2.3	Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.	ZINT	93	2,4	.84			
		IG SN	118	2,6	.84			
		IG SH	94	2,2	.80			
D2.5	Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.	ZINT	87	2,0**	.69	12.38	.000	.08
		IG SN	105	2,3**	.89			
		IG SH	95	2,6**	.92			
D2.6	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.	ZINT	93	2,2**	.69	7.43	.001	.05
		IG SN	119	1,8**	.68			
		IG SH	95	2,0**	.81			
D2.7	An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.	ZINT	86	1,9	.81			
		IG SN	99	2,0	.83			
		IG SH	84	2,1	.81			
D2.8	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.	ZINT	96	2,5*	.86	5.71	.004	.04
		IG SN	120	2,6*	.71			
		IG SH	96	2,8*	.75			
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	ZINT	95	2,0**	.97	13.93	.000	.09
		IG SN	122	2,2**	1.04			
		IG SH	95	2,7**	.91			

TSP = Teilstichprobe MW = Mittelwert SD = Standardabweichung F = F-Test p = asymptotische Signifikanz
 η^2 = Zusammenhangsmaß

Mithilfe des Turkey-HSD-Tests wird das jeweilige Konfidenzintervall als Differenz der Einschätzungserwartung in der Grundgesamtheit bestimmt. Die untere und obere Grenze des Intervalls umrahmt dabei das Antwortspektrum dieser Grundgesamtheit.

Tabelle 44: Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mithilfe des Turkey-HSD-Tests bezogen auf die Variablen der Fortbildung und Ressourcen

Nr.	Variable	TSP	MD	Sign.	Konfidentintervall	
					Untere Grenze	Obere Grenze
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	IG SN-ZINT	.57**	.000	.23	.91
		IG SN-IG SH	.48*	.003	.14	.82
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	IG SN-ZINT	.72**	.000	.38	1.06
		IG SN-IG SH	.63**	.000	.29	.98
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	ZINT-IG SH	1.00* *	.000	.67	1.32
		IG SN-IG SH	.74**	.000	.43	1.04
D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	IG SN-ZINT	.35**	.000	.14	.57
D2.5	Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.	IG SH-ZINT	.62**	.000	.33	.92
D2.6	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.	ZINT-IG SN	.38**	.000	.15	.62
D2.8	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.	IG SH-ZINT	.38*	.002	.11	.64
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	IG SH-ZINT	.75**	.000	.41	1.08
		IG SH-IG SN	.51**	.001	.19	.82

TSP = Teilstichprobe

MD = Mittlere Differenz

Sign. = Signifikanz

Konfidentint. = Konfidenzintervall

Zusammenfassung

Mit Blick auf die Bereiche Fortbildung und Ressourcen zeigt sich große Zustimmung bei der gezielten Fortbildung im Rahmen eines schulischen Fortbildungskonzeptes und bei der Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln. Dabei bestehen größere Meinungsverschiedenheiten bei der schon aufgeführten gezielten Fortbildung, im Vorhandensein spezielle Räumlichkeiten, bei der schulischen Fortbildung zum Thema „Integration“ und beim regelmäßigen Kontakt mit einem Integrationsexperten. In der

Auswertung des Vergleichs der Meinungen von Lehrkräften aus sächsischen Schularten verfügen die Grundschulen über mehr spezielle Räumlichkeiten und die Lehrkräfte fühlen sich vermutlich aufgrund ihrer längeren Tradition weniger im integrativen Kontext überfordert. Ausgewählte Variable in diesem Bereich, wie z. B. die gezielte Fortbildungsnutzung, werden bevorzugt von sächsischen Lehrkräften im Alter unter 55 Jahren zurückgemeldet. Lehrkräfte aus dem mittelstädtischen Bereich liegen u. a. bei schulinterner Fortbildung zur „Integration“ vorn. Im Vergleich der drei Teilstichproben weisen sächsische Lehrkräfte höhere Werte bezogen auf gezielte integrativen Fortbildung und den regelmäßigen Kontakt mit einem Integrationsexperten auf, wobei einschränkend gesagt werden muss, dass in Schleswig-Holstein die Integrationsexperten beständig vor Ort sind. Bezogen auf mögliche Überforderungssituationen in der Integration haben die ZINT-Lehrkräfte die höchsten Werte. Schleswig-Holstein liegt in der interdisziplinären Zusammenarbeit und in der schulischen Infrastruktur bezogen auf Gruppenräume sowie Lehr- und Lernmaterial vorn.

5.4 Offene Fragen

Die Analyse der drei offenen Fragen zur Messung erfolgreicher Integration (A1.11), zu benötigter Fortbildung (D1.10) und zu noch erforderlichen Voraussetzungen für inklusives Handeln (E2.11) wird im Folgenden differenziert thematisiert.

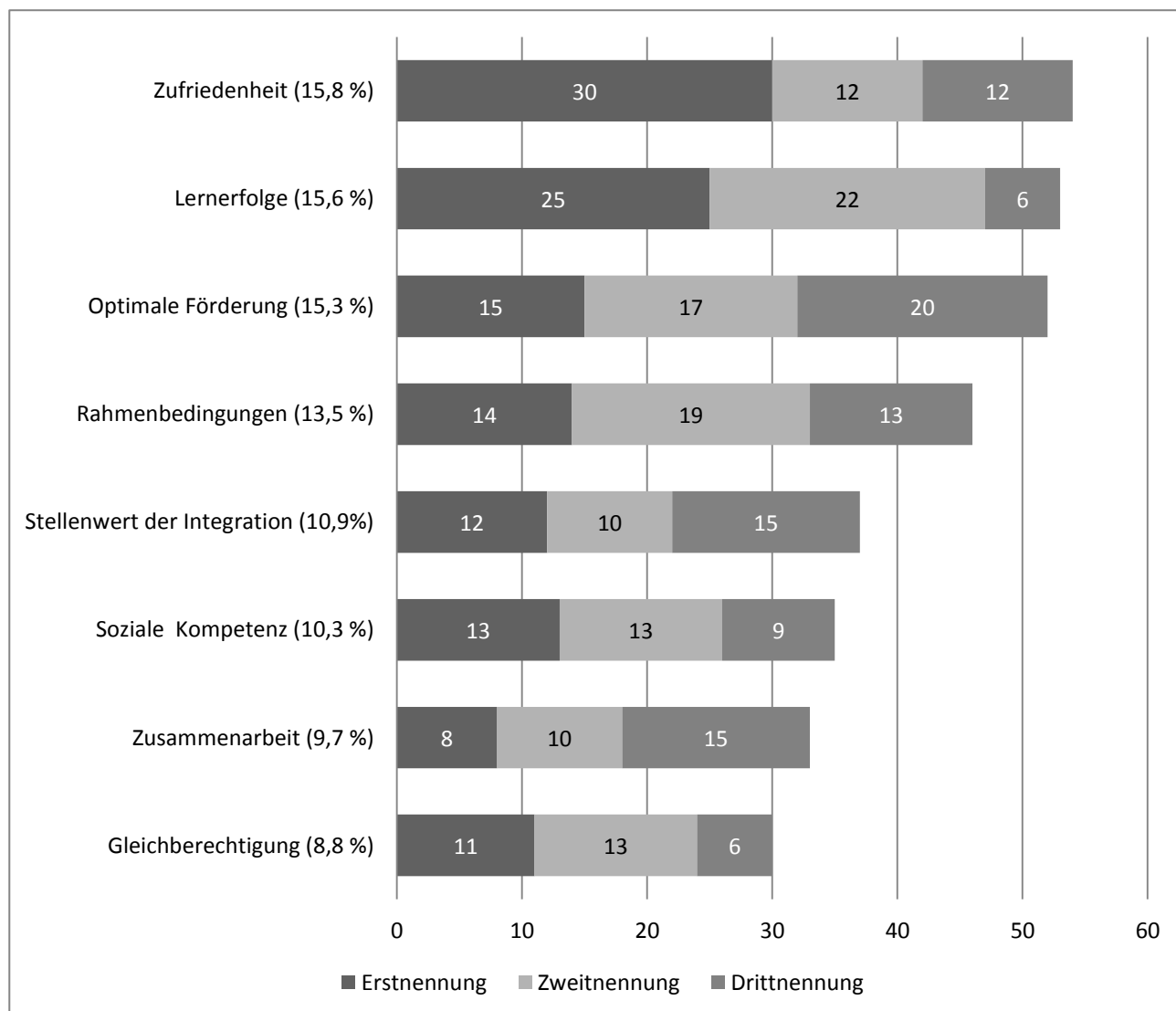
A1.11: „Daran messe ich erfolgreiche Integration ...“:

In der zu ergänzenden Aussage in A1.11, zu der sich mehr als die Hälfte der Befragten in der Erstrückmeldung geäußert haben, wurden die sechs Kategorien der Pilotstudie: Lernerfolge, Zufriedenheit, optimale Förderung, Rahmenbedingungen, soziale Kompetenz und Gleichberechtigung noch durch die Kategorien: Stellenwert der Integration und Zusammenarbeit ergänzt (Anlage 14). In der Auswertung stehen insgesamt Zufriedenheit, Lernerfolge und optimale Förderung im Sinne der Individualisierung etwa gleich mit mehr als 15 % an erster Stelle. Es folgen rangbezogen die Rahmenbedingungen mit fast 14 % vor dem Stellenwert der Integration mit fast 11 % und der sozialen Kompetenz mit mehr als 10 %. Die Zusammenarbeit aller Beteiligten und Berufsgruppen im Rahmen der Integration favorisiert jeder Zehnte, ebenso die Gleichberechtigung in der Realisierung von Chancengleichheit der Menschen mit Behinderung. In

Offene Fragen

Abbildung stellen sich die Ergebnisse bei einer Stichprobengröße von insgesamt 340 Rückmeldungen, geordnet nach Erst-, Zweit- und Drittrückmeldung, wie folgt dar:

Abbildung 16: Auswertung der offenen Frage A1.11 (N=340): Daran messe ich erfolgreiche Integration:



Die einzelnen Kategorien werden nun mithilfe der inhaltlichen Formulierungen aus den Rückmeldungen zum Fragebogen näher erläutert (Anlage 14).

Zufriedenheit

Diese Kategorie war in der Erstnennung am meisten vertreten, kommt also der befragten Klientel zuerst im Zusammenhang mit erfolgreicher Integration in den Sinn. In der

Zweitnennung steht die Zufriedenheit an zweiter Stelle der gefundenen Kategorien. Inhaltlich vereinen sich hier Wohlbefinden, Motivation und Freude am Lernen. Das Wohlfühlen in der Schule gepaart mit einem positiven Selbstbild wird nicht nur beim Kind oder Jugendlichen mit Behinderung, sondern auch bei den Mitschülern, Eltern und Lehrkräften als Erfolgskriterium für gute Integration gesehen. Die Freude am Lernen äußert sich im regelmäßigen Besuch des Unterrichts, im seelischen und körperlichen Wohlbefinden des Schülers, in seiner Zuversichtlichkeit, Leistungsbereitschaft und Mitarbeit sowie in den positiven Erfolgserlebnissen im Schulalltag. Auch der Spaß, das Wohlfühlen aller und das positive Feedback des Schülers wurden dieser Kategorie als Ausdruck allgemeinen Wohlergehens zugeordnet.

Lernerfolge

In dieser am zweithäufigsten aufgeführten Kategorie sind vor allem Rückmeldungen zu erfolgreichen Lernergebnissen, Leistungsverbesserungen, Abschlüssen und Prüfungserfolgen sowie zu allgemeinen und speziellen Entwicklungsfortschritten verankert. Auf der Basis von Klassen- und Klassenstufenzielen werden bestmögliche Erfolge für alle Schüler/innen sowohl im schulischen als auch im persönlichen Bereich angestrebt. Im Mittelpunkt steht hier die im Lehrplan geforderte Ergebnisnorm, die trotz Behinderung erreicht werden soll. Dabei wird jedes Kind den gestellten Anforderungen entsprechend des Alters und der Klassenstufe gerecht. Ergänzt werden diese ergebnisbezogenen Rückmeldungen durch damit verbundene lernförderliche Merkmale, wie z. B. den vorhandenen Lernwillen. Ganz bewusst wurde eine Trennung zur optimalen Förderung vorgenommen, da die leistungsbezogenen Rückmeldungen die jetzige, weniger zufriedenstellende integrative Praxis beschreiben, während die Kategorie der „optimalen Förderung“ die angestrebte inklusive Individualisierung im Sinne der Schaffung geeigneter Lernbedingungen für jedes Kind widerspiegelt.

Optimale Förderung

Die schon erwähnte optimale Förderung steht zweimal an dritter Stelle der kategorisierten Rückmeldungen, in der Drittnennung sogar an erster Stelle. Damit besitzt die individuelle Förderung eine entscheidende Bedeutung für erfolgreiche Integration. Gemeint ist eine an der individuellen Lernausgangslage orientierte Förderung entsprechend den vorhandenen Fähigkeiten und Möglichkeiten im Rahmen differenzierter Aufgabenstellungen und unter

Nutzung offener Unterrichtsformen. Erfolgreiches Lernen ist im Gegensatz zur Kategorie „Lernerfolge“ an die vorhandenen Möglichkeiten und nicht an die vorgegebenen Lehrplankriterien und Abschlussanforderungen gebunden. Interessenbezogene, ganzheitliche Förderung führt zur bestmöglichen Persönlichkeitsentwicklung, die individuell gewürdigt wird. Dabei wird Wert auf die Lebensvorbereitung und eine individuell optimale Laufbahnberatung gelegt. Rückmeldungen wie „Lebensfähigkeit verbessern bzw. Lebenstauglichkeit“ und „Verschaffen von Erfolgserlebnissen“ waren schwer von der Kategorie „Lernerfolge“ zu trennen, sind aber bewusst kontextbezogen von der Autorin aufgrund des Bezugs zum Individuum so zugeordnet wurden. Die Kenntnis individueller Besonderheiten durch die Lehrkräfte ist Voraussetzung für eine optimale Förderung.

Rahmenbedingungen

Diese Kategorie wurde vor allem in der Zweitnennung priorisiert. Inhaltlich umfassen die Rahmenbedingungen neben den rechtlichen Grundlagen vor allem personelle, finanzielle, sächlich/materielle und räumliche Ressourcen. In Ergänzung dazu wurden auch die fachlichen Kriterien im Sinne der Fachkompetenz mit einbezogen, da sie als eigene Kategorie einen zu geringen Umfang aufwies (14 Nennungen). Aus Sicht der Autorin beschreibt der Fachbezug die personelle Kompetenz näher und passt daher in diesen Kontext. Inhaltlich umfasst dieser Aspekt die Präsenz einer Sonderpädagogin bzw. eines Sonderpädagogen und einer Integrationslehrkraft mit fundiertem Grundlagenwissen vor Ort bzw. das Vorhandensein einer zweiten Lehrkraft, den Einbezug einer Sozialarbeiterin bzw. eines Sozialarbeiters, die Rolle der Klassenleiterin bzw. des Klassenlehrers als Förderlehrkraft und den Anspruch auf fachliche Kompetenz und entsprechende Ausbildung für betroffene Lehrkräfte. Insgesamt werden für erfolgreiche Integration eine angemessene Materialausstattung sowie passende Rahmen- und Lernbedingungen unter Nutzung ausreichender Unterstützungsmaßnahmen benötigt.

Stellenwert der Integration

Diese Kategorie wurde im Vergleich zur Pilotstudie aufgrund gehäufte Rückmeldungen neu aufgenommen, weil es für das Gelingen der Integration und später der Inklusion von entscheidender Bedeutung ist, ob die Einstellung und Unterstützung durch die Schulleitung und die Schulbehörde gegeben sind bzw. ob die schulorganisatorischen Voraussetzungen geschaffen wurden. Dazugehörige Rückmeldungen befassen sich mit der Anzahl

der Integrationskinder pro Klasse, der Sensibilisierung, der Einbeziehung und dem Engagement aller Lehrkräfte sowie deren Haltungen. Die positive Einstellung, die Anerkennung der integrativ arbeitenden Lehrkräfte, die Vermeidung von Überlastungssituationen und die Sicherung der Kontinuität in der Umsetzung integrativer Maßnahmen werden weiterhin als wesentlich für den Erfolg von Integrationen zurückgemeldet. Dabei kommt der Sicherung der Integrationsstunden besondere Bedeutung zu. Der Stellenwert, den die Schule der Integration beimisst, zeigt sich weiterhin nicht nur in der integrativen Schulprogrammarbeit, sondern auch in der Außendarstellung der Schule im kommunalen Kontext im Sinne der gesellschaftlichen Anerkennung.

Soziale Kompetenz

Die positive Einstellung zur Integration, die in der letzten Kategorie beschrieben wurde, hängt eng mit der daraus abgeleiteten sozialen Kompetenz zusammen. In dieser Kategorie werden die guten Beziehungen zwischen allen Beteiligten, der zwanglose Umgang, das gegenseitige Verständnis und die Toleranz im Miteinander thematisiert. Die Schüler/innen mit und ohne Behinderung lernen in einem guten Lern- und Arbeitsklima zusammen, helfen sich und nehmen Rücksicht aufeinander. Vertrauen, fehlendes Mobbing, Geben und Nehmen sowie die gemeinsame Freude über erreichte Erfolge beschreiben diese Kategorie.

Zusammenarbeit

Wie schon in der Theorie beschrieben stellt die kooperative Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team ein wesentliches Kriterium inklusiven Arbeitens dar. Intensive Kommunikation und regelmäßige Absprachen bzw. Auswertungen der Lehrkräfte erfolgen mit Schüler/innenn, Eltern, dem Hort, Psychologinnen und Psychologen, Ärzten, anderen Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie der Kommune. Im Rahmen der Erziehungspartnerschaft stehen vor allem die Eltern im Mittelpunkt. Alle Beteiligten sollten im Sinne einer erfolgreichen Integration um einen regen, konstruktiven Austausch bemüht sein. Des Weiteren thematisieren die Rückmeldungen zu dieser Kategorie ein gutes Miteinander aller Beteiligten, das sich in guter Teamarbeit im Kollegium, der Begleitung der Eltern und der Einbeziehung ihrer Hilfeangebote sowie in schulartübergreifender Zusammenarbeit äußert.

Gleichberechtigung

Diese Kategorie steht in der Rangfolge an letzter Stelle, ist aber eine entscheidende inklusive Kategorie aus Sicht der Autorin. Wenn das Kind mit Behinderung nicht mehr besonders bzw. als Außenseiter wahrgenommen und akzeptiert wird, ist eine wirkliche Zugehörigkeit anzunehmen und eine dahinterstehende inklusive Einstellung zu vermuten. Das setzt voraus, dass keine Anpassungsstrategien erzwungen werden, sondern das Kind mit Behinderung entsprechend seinen Möglichkeiten lernen kann. Andererseits dürfen auch die „normalen“ Schüler/innen nicht zu kurz kommen. Ihre Leistungen werden untereinander geachtet und Benachteiligungen vermieden. Der Schulalltag ist von Normalität und Achtsamkeit geprägt. In dieser Form der gegenseitigen Anerkennung profitieren beide Seiten voneinander.

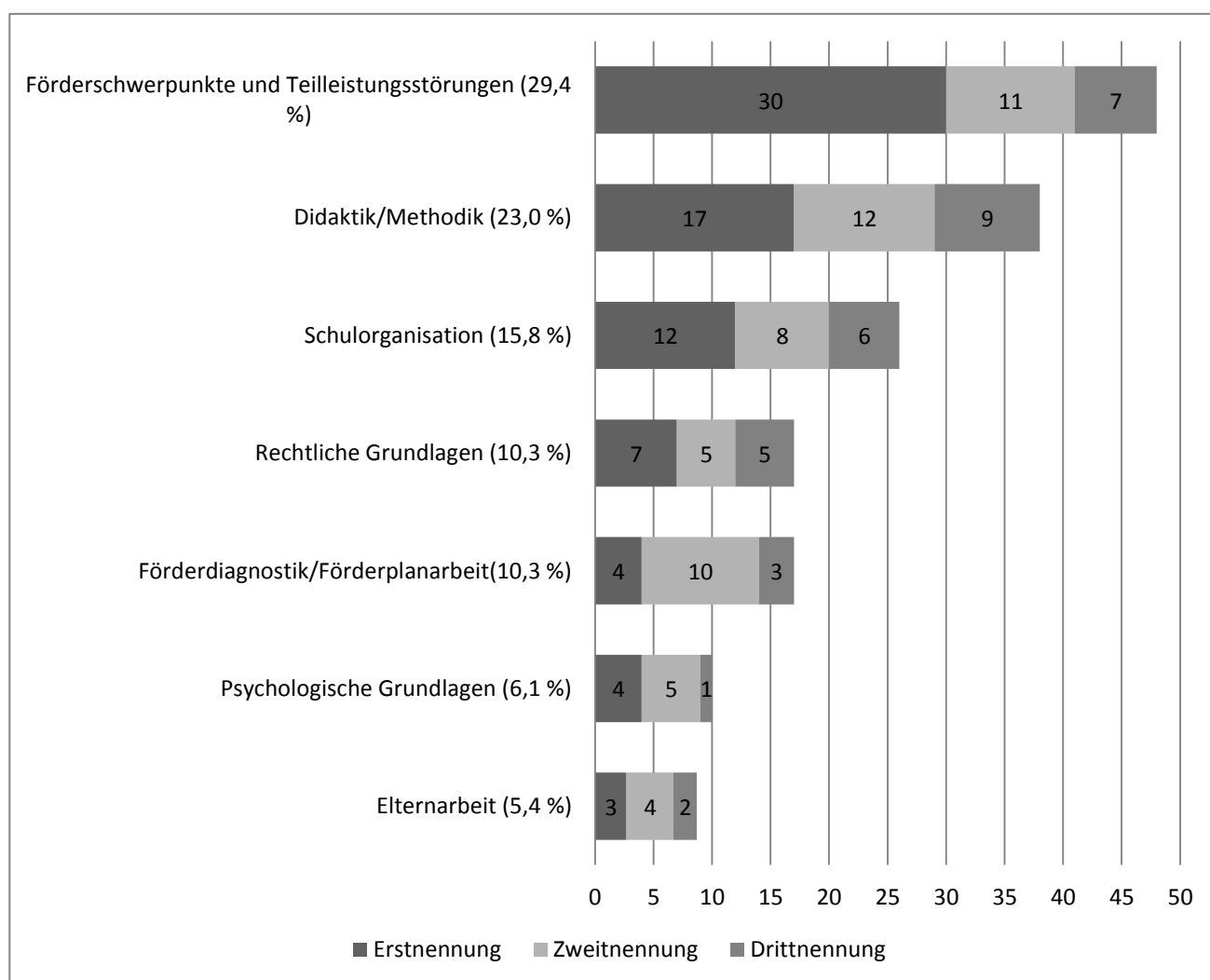
Zusammenfassend zeigt der Stand der Rückmeldungen zu dieser offenen Frage, dass bezogen auf erfolgreiche Integration die Kategorien Zufriedenheit und Lernerfolg eine große Rolle spielen. Das setzt eine optimale Förderung durch Differenzierung und Individualisierung voraus. Den Rahmen bilden die notwendigen Ressourcen, in denen vor allem die fachlich-personelle Komponente von tragender Bedeutung ist. Eng mit dem Wohlfühlen im Rahmen gemeinsamen Lernens steht die soziale Kompetenz aller Beteiligten, um diesen Prozess des gemeinsamen Lernens in gegenseitiger Anerkennung zu gestalten. Die soziale Kompetenz bildet auch die Basis für eine effektive interdisziplinäre Zusammenarbeit durch gute Kommunikation. Der Stellenwert der Integration an der Schule und das Bemühen um Gleichberechtigung sind entscheidende Faktoren zur Sicherung der von der BRK angestrebten Chancengleichheit für jede Schülerin und jeden Schüler. Diese Kategorien zeigen noch Entwicklungspotenzial auf.

D1.10: „Zu folgenden Inhalten sollten wir Fortbildung erhalten ...“

In der Betrachtung der offenen Frage nach notwendigen Fortbildungsthemen zur Vorbereitung auf inklusive Entwicklungsprozesse wurde aus den Rückmeldungen folgende Kategorisierung vorgenommen: Förderschwerpunkte und Teilleistungsstörungen, Didaktik/Methodik, Schulorganisation, rechtliche Grundlagen, Förderdiagnostik und Förderplanarbeit, psychologische Grundlagen und Elternarbeit (Anlage 15). In Abbildung 17 ist erkennbar, dass fast ein Drittel der Lehrkräfte zur inklusiven Vorbereitung vor allem Fortbildungen zu den Förderschwerpunkten und Teilleistungsstörungen benötigt. Fast

jeder Vierte hat didaktisch-methodische Fragen zur Individualisierung von Lernen. Die schulorganisatorische Gestaltung inklusiver Prozesse favorisiert jeder Sechste. Jeder zehnte Befragte braucht Fortbildung zu rechtlichen Grundlagen und zur Förderdiagnostik bzw. Förderplanarbeit. Eine Professionalisierung zu psychologischen Grundlagen mit mehr als 6 % und zu gelingender Elternarbeit mit weniger als 6 % der Rückmeldungen ergänzt das Anforderungsspektrum. In Abbildung 17 wurden bei einer Anzahl von 165 Rückmeldungen auch die Häufigkeiten in der Erst-, Zweit- und Drittnennung aufgeführt:

Abbildung17: Auswertung der offenen Frage D1.10 (N=165): Zu folgenden Inhalten sollten wir Fortbildung erhalten:



Im Folgenden werden die durch Zusammenfassung entstandenen Kategorien näher erläutert (Abbildung).

Förderschwerpunkte und Teilleistungsstörungen

Die sonderpädagogischen Fragen setzen sich aus Fördermöglichkeiten zu den einzelnen Förderschwerpunkten und zum Umgang mit Teilleistungsstörungen zusammen. Im Besonderen spielen Ursachen von Behinderungen, Erscheinungsformen und spezielle Fördermöglichkeiten eine Rolle. Dabei stehen vor allem Handlungsempfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie Fragen zum Umgang mit einer Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (AD(H)S) im Mittelpunkt. Im Weiteren werden Fragen des Umgangs mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) beim Fremdsprachenlernen, diverse Krankheitsbilder, Sprach- und Sprechstörungen sowie die Besonderheiten des autistischen Kindes thematisiert. Dabei reicht auch hier die Spanne der Zielgruppen vom Hochbegabten bis zum lernschwachen Kind, die Spanne der Themen von verhaltenstherapeutischen Ansätzen bis zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit.

Didaktik/Methodik

In der Didaktik/Methodik sind Kriterien des offenen Unterrichts, der Binnendifferenzierung, der individuellen Lehrpläne und Lernstandkontrollen über Klasse 4 hinaus sowie der methodischen Kompetenz in Bezug zu den einzelnen Förderschwerpunkten thematisiert. Die Gestaltung differenzierter Unterrichtsmaterialien und die Individualisierung in den einzelnen Förderschwerpunkten sind weitere gewünschte Fortbildungsinhalte. Vor allem die praktischen Hinweise zur konkreten Umsetzung als exemplarische Fallbeispiele werden von den integrativ arbeitenden Lehrkräften benötigt. Dabei reicht auch hier die Zielgruppe vom Hochbegabten bis zur Schülerin bzw. zum Schüler mit geistiger Behinderung. Planen, Vorgehen, Bewerten und Beraten sind benötigte Handlungskompetenzen in dem integrativen und zukünftig inklusiven Prozess. Themen der effizienten, zeitsparenden Unterrichtsvorbereitung spielen auch eine Rolle.

Schulorganisation

Neben der Thematisierung der Inklusion als realisiertes Menschenrecht wird der gemeinsame Unterricht für alle Lehrkräfte eines Schulteamts gefordert, der durch organisiertes Team Teaching und begleitende Supervision schulorganisatorisch abgesichert wird. Ganzheitliche Ansätze der Gestaltung, interdisziplinäre Zusammenarbeit

mit den bewegungstherapeutischen, logopädischen und sozialpädagogischen Bereichen sowie Fallbesprechung vor allem zum emotionalen-sozialen Förderschwerpunkt bestimmen den integrativen Schulalltag und müssen durch die Schulung entsprechender Handlungskompetenzen optimiert werden. Hier wird Kommunikation auf Augenhöhe benötigt. Bezogen auf die Inklusion stehen Fragen zum Zeitpunkt der Einführung und zur Gestaltung der Umsetzung auf Schulebene im Mittelpunkt. Dazu wird ein intensiver Austausch mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie anderen Kooperationspartnerinnen und -partnern benötigt. In diesem Zusammenhang spielen Changemanagement für die Schule und die einzelnen Lehrkräfte sowie der Aufbau inklusiver Netzwerke eine Rolle.

Rechtliche Grundlagen

Die Rückmeldung zeigt, dass auch hier besonderer Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte besteht. Die Umsetzung der SchIVO, die Nutzung des Handlungsleitfadens „Schulische Integration“ und die Realisierung rechtlicher Ansprüche sind dabei wesentliche inhaltliche Schwerpunkte. Integrativ arbeitende Lehrkräfte wollen ihre Tätigkeit beschrieben wissen, benötigen rechtliche Handlungsanleitung im Umgang mit Eltern und Informationen zur differenzierten Leistungsermittlung und –bewertung. Insgesamt fehlen Informationen zum Ermessensspielraum der Handelnden.

Förderdiagnostik/Förderplanarbeit

An vierter Stelle der prozentualen Rangfolge der Fortbildungskategorien stehen Fragen zum Erkennen von Problemen, zur Diagnostik, zur Förderplanung und zur praktischen Umsetzung der Förderpläne. Gerade das Erstellen von Förder- bzw. Entwicklungsplänen, die Handhabung der schriftlichen Fixierung in den Plänen sowie der Erkenntnis fördernde Umgang mit Gutachten bereiten den Lehrkräfte Schwierigkeiten. Im Besonderen benötigen sie Unterstützung in der Diagnostizierung von lernunwilligen Verhaltensauffälligen.

Psychologische Grundlagen

Aufgrund der begrenzten psychologischen Ausbildung der Regelschullehrkräfte und der sich verändernden Schülerschaft wird Fortbildungsbedarf zur Psychologie des Lernens im Allgemeinen und zu entwicklungspsychologischen Fragen im Besonderen rückgemeldet.

Weiterhin besteht Bedarf im Sinne der Psychoprophylaxe bezogen auf Stressmanagement, Resilienz, auf Sensibilisierung für Behinderung im Perspektivwechsel und auf psychologische Beratung.

Elternarbeit

Die Zusammenarbeit mit Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder trägt wesentlich zum Erfolg im integrativen bzw. inklusiven Prozess bei. Benötigt werden hierfür kommunikative Kompetenzen, die die Kenntnis von Gesprächsregeln, der Struktur einer Gesprächsführung und der Bewältigung von Konflikten im Rahmen von Beratungsgesprächen umfassen. Eine regelmäßige Elternarbeit und effektive Elterngespräche zur Förderung der Zusammenarbeit im Austausch zum Konzept des gemeinsamen Unterrichts oder im Umgang mit AD(H)S-Kindern fördern Akzeptanz und Unterstützung der Beteiligten. Auch hier besteht Bedarf zur Kompetenzerweiterung auf Fortbildungsbasis.

Zusammenfassend könnten die aufgeführten Fortbildungsschwerpunkte zukünftig Grundlage einer systematischen Fortbildungsplanung in Zusammenarbeit mit dem SBI bzw. eine curriculare Basis einer grundständigen inklusiven Ausbildung für alle Lehramtsstudiengänge werden.

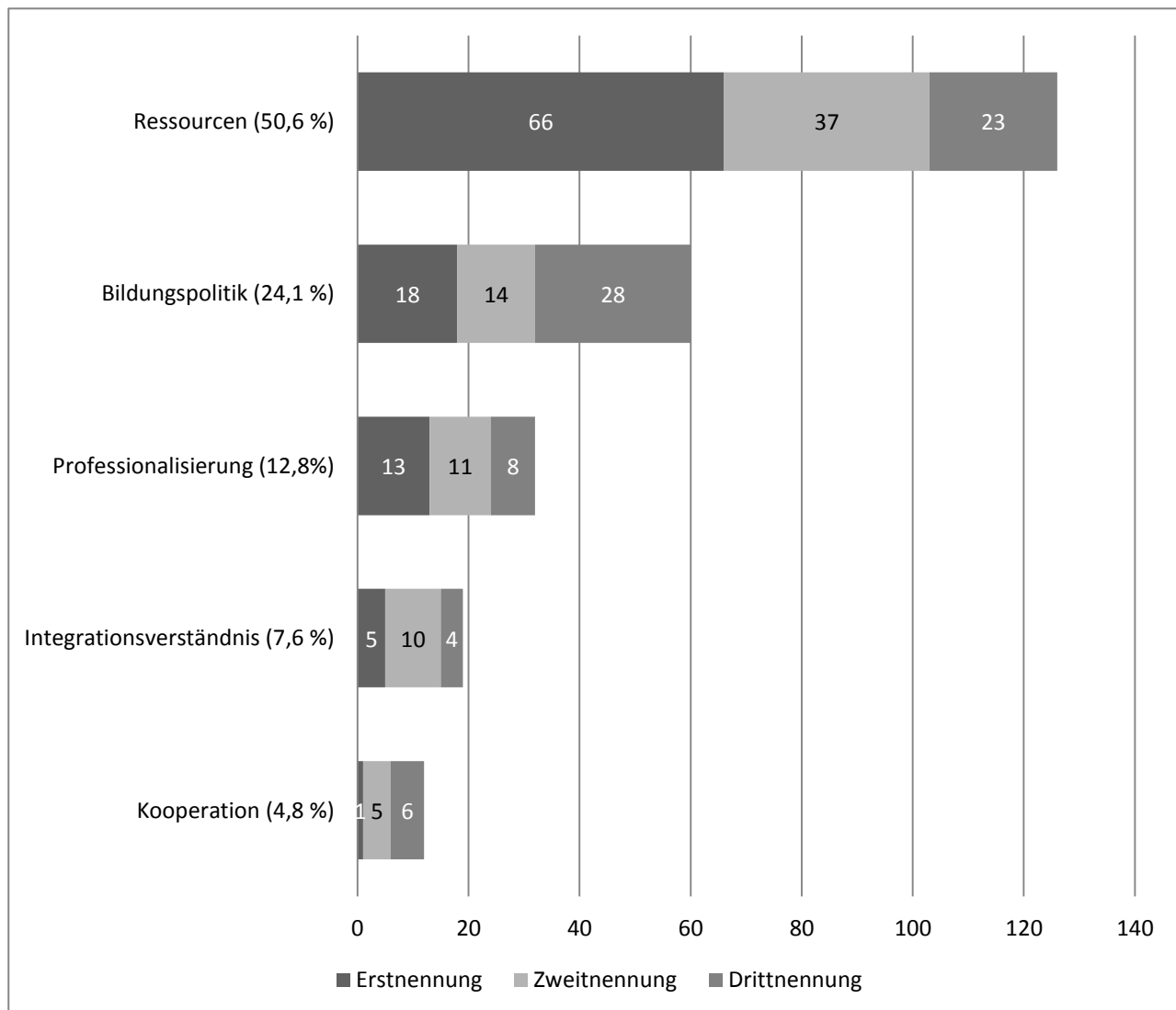
E2.11: „Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden“

Die dritte offene Frage (E2.11) setzt sich mit der Einschätzung integrativ arbeitender Lehrkräfte zu notwendigen Rahmenbedingungen für die inklusive Praxis auseinander. Dabei wurden folgende Kategorien zurückgemeldet:

- Ressourcen, differenziert nach persönlichen, finanziellen, sächlichen/materiell und räumlichen,
- Bildungspolitik im Sinne der gesetzlichen und schulbezogenen Notwendigkeiten als strukturelle Orientierung,
- Professionalisierung der Lehrkräfte und des gesamten bildungspolitischen Systems,
- Integrationsverständnis im Sinne der Entwicklung und Sicherung eines gemeinsamen Verständnisses und der Thematisierung von Widerständen und
- Kooperation in der interdisziplinären Zusammenarbeit auf der Grundlage einer gemeinsamen gesellschaftlichen Verantwortung für Inklusion (Anlage 16).

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass bei 249 Rückmeldungen etwa die Hälfte aller Rückmeldungen der Lehrkräfte Ressourcen als Hauptvoraussetzung für gelingende Inklusion sehen. Fast ein Viertel aller Befragten favorisiert inklusive Entscheidungen und Veränderungsimpulse der Bildungspolitik. In der Drittnennung steht diese Kategorie in der Rangfolge sogar vor den Ressourcen. Dem folgt die Professionalisierung der Lehrkräfte mit ca. einem Achtel. Als weitere Voraussetzung für inklusive Entwicklung thematisieren ca. 8 % der rückmeldenden Lehrkräfte Aussagen zum Integrationsverständnis. Weniger als 5 % der Befragten sehen in der Kooperation einen wesentlichen Entwicklungsschritt in Richtung Inklusion.

Abbildung 18: Auswertung der offenen Frage E2.11 (N=249): Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden:



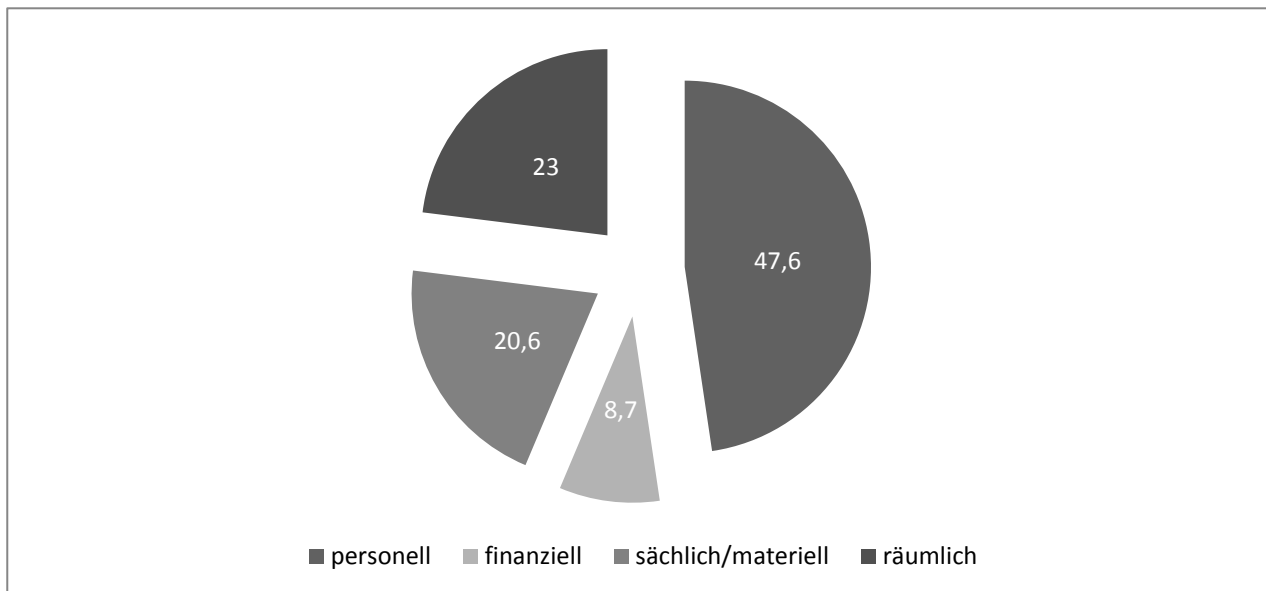
Im Einzelnen beinhalten die gefundenen Kategorien folgende Informationen:

Ressourcen

Die benötigten Ressourcen umfassen personelle, finanzielle, sächlich/materielle und räumliche Kriterien. Es wird ersichtlich, dass fast die Hälfte aller Befragten die personellen Ressourcen als wesentlich für inklusive Entwicklungen thematisieren. Etwa ein Fünftel aller Rückmeldungen beinhalten Aussagen zu sächlich/materiellen bzw. zu räumlichen Ressourcen. Nur fast 9 % benennen finanzielle Rahmenbedingungen als wesentlich. Das ist insofern interessant, weil in bildungspolitischen Diskussionen über das Gelingen inklusiver Umsetzungsprozesse immer die Finanzen als entscheidendes Kriterium diskutiert werden. Aus Sicht der Betroffenen stellt es sich also anders dar. Die personellen Ressourcen umfassen kleinere Klassen mit maximal 20 Schüler/innenn, mehr Integrationsstunden für die Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit Sonder- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie genügend ausgebildetes Lehr- und Hilfspersonal, möglichst unter Nutzung von Zweitlehrkräften im Tandemunterricht. Finanzielle Ressourcen beschreiben zur Verfügung stehende Haushaltsmittel und Rahmenbedingungen, z. B. als Voraussetzung zur Anschaffung handlungsorientierter Unterrichtsmaterialien. Unter sächlich/materiellen Ressourcen wurden von den Befragten die Bereitstellung von Hilfsmitteln je nach Förderschwerpunkt an allen Schulen, bessere Materialien und vielfältige Unterrichtsmittel für Differenzierung und Zusammenarbeit benannt. Zu den räumlichen Ressourcen gehören behindertengerechte Schulbauten mit entsprechender Ausstattung unter dem Anspruch von Barrierefreiheit. In diesen Schulgebäuden existieren Gruppen-, Rückzugs- und Trainingsräume zur individuellen Förderung der Schüler.

In Abbildung werden die 126 Rückmeldungen zu unterschiedlichen Ressourcen differenziert nach ihren prozentualen Anteilen dargestellt:

Abbildung19: Prozentuale Aufteilung der Ressourcenanteile (N=126)



Bildungspolitik

Die Rückmeldungen zur Bildungspolitik umfassen rechtliche, strukturelle und ressourcenbezogene Änderungen im Schulsystem zur Umsetzung inklusiver Anforderungen. Dabei geht es um Aufklärung nicht nur der Eltern über Inhalte und Konsequenzen der BRK, um die Förderung von mehr Toleranz in der Gesellschaft und um die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen, z. B. durch Erhöhung der Integrations- bzw. Teamstundenzahl. Weiterhin stehen die Verringerung der Pflichtstundenzahl sowie präventive Investitionen, der Abbau von erzeugtem Druck durch ständige Bewertungen und die Anerkennung der Integrationsarbeit im Mittelpunkt. Beginnend mit der Lehrkräfteausbildung sollten inklusive Inhalte in alle Lehramtsstudiengängen integriert sein, angereichert durch vertieftes Wissen zu pädagogisch-psychologischen Themen. Fortgesetzt wird dieser Prozess durch die Öffnung wohnortnaher Schulen mit dem Anspruch auf Autonomie und durch geeignete schulorganisatorische, räumliche und personelle Ressourcen zur erfolgreichen Umsetzung. Hier ist Handlungsbedarf des SMK zur Budgeterhöhung und der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen gefordert. Deutschlandweit wird eine Neuausrichtung der Gesellschaft auf Ziele, Ansprüche und Lebenserwartungen der „Anderen“ unter den Zielorientierungen der Chancengleichheit und der ermöglichten Teilhabe erwartet. Einheitliche Lehrplanwerke und Prüfungen, d. h. einheitliche Bildungsmaßstäbe, sind ein erster Schritt zur Überwindung des Bildungsföderalismus. In der Wertschätzung der Kinder als Bildungspotenzial

der Zukunft sind zuverlässige Investitionen ein sicheres Fundament für die gesellschaftliche Weiterentwicklung.

Professionalisierung

Um inklusive Entwicklung zu fördern, benötigt man mehr umfassend ausgebildete Lehrkräfte, die mit entsprechender Fachkompetenz, methodisch-didaktischer Versiertheit und entsprechend positiven Einstellungen der Heterogenität der Schülerschaft kompetent begegnen. Aus den Rückmeldungen wird deutlich, dass vor allem die zuständigen Behörden in ihrem Handeln an dieser notwendigen Kompetenz gemessen werden. Verantwortliche der Lehrkräfteaus- und Lehrkräftefortbildung sind in der Pflicht, dieses Anliegen zeitnah umzusetzen, nicht nur durch zusätzliche förderpädagogische Weiterbildungsangebote. An den Einrichtungen ermöglicht eine langfristige teamorientierte Personalentwicklung den Einsatz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechend ihren stärkebezogenen Kompetenzen. Alle Lehrkräfte sollen weitergebildet werden, damit sie den Anforderungen gerecht werden können und vor Überforderung geschützt sind.

Integrationsverständnis

Nach Ansicht der Befragten werden motivierte Lehrkräfte benötigt, die für den Lernerfolg der Kinder sorgen, indem sie individuell in offenen Unterrichtsformen und Kleingruppen fördern sowie spezielle Mittel und Methoden einsetzen, um jedem Kind gerecht zu werden. Auf der Grundlage gegenseitiger Akzeptanz als integrative Überzeugung aller Beteiligten gilt es, Vorurteile abzubauen und die schwierige Umsetzung in Angriff zu nehmen. Integration sollte nicht auf dem Rücken der betroffenen Kinder ausgetragen werden, Integrationsstunden sollten nicht für Vertretungsstunden geopfert werden. Das Wohlfühlen des Kindes und die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderungen ist Gradmesser für erfolgreiche Integration.

Kooperation

Unter dieser Kategorie sind alle Formen der interdisziplinären und multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie der Nutzung vorhandener Unterstützungssysteme zusammengefasst. Der intensive Austausch mit der Förderschule und die integrationsfördernde Teamarbeit mit Eltern, Lehrkräften der Sonder- und

Sozialpädagogik, Vertreterinnen und Vertretern der Psychologie, der Logopädie, der Krankenpflege sowie der Bewegungstherapie sind wesentliche Voraussetzungen zur Förderung inklusiver Entwicklungen. Weitere Unterstützungsangebote wie der Zivildienst, die Integrationshilfe und die Ergotherapie sind im integrativen bzw. zukünftig im inklusiven Prozess einzubeziehen. Auch die Expertise aus der Wirtschaft ist gefragt, um Integration zu optimieren.

In der Zusammenfassung aller drei offenen Fragen wird aus Sicht der Befragten erfolgreiche Integration vor allem an der Zufriedenheit und am Lernerfolg der Betroffenen gemessen. Die optimale Förderung im Sinne der Individualisierung von Lernprozessen gewinnt dabei immer mehr an Bedeutung. Für diesen Prozess benötigen die Lehrkräfte vor allem Fortbildung zu sonderpädagogischen Themen sowie in didaktisch-methodischen Fragen der Binnendifferenzierung und Individualisierung. Als Voraussetzungen für eine zukünftige Schule für alle müssen ausreichend Ressourcen sowie qualifiziertes Personal zur Verfügung stehen, die überzeugt und motiviert die optimale individuelle Förderung gewährleisten. Die Bildungspolitik ist gefordert, die notwendigen rechtlichen, strukturellen und personellen Bedingungen zu schaffen sowie Aufklärungsarbeit zu leisten, damit die Forderungen der BRK erfüllt werden können. Als Ziel sollte die Sicherung der Teilhabe und Chancengleichheit für jedes Kind und jeden Jugendlichen mit Behinderung stehen.

5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Gesamtsicht auf die Ergebnisse zeigen die Einstellungen der Lehrkräfte die Favorisierung einer wohnortnahen Schule für alle mit individueller Förderung im Rahmen eines sozialen Miteinanders. Strukturelle Merkmale der Schul- und Unterrichtsentwicklung umfassen offene, kooperative und individualisierte Unterrichtsangebote auf der Basis von Förderplanarbeit in der Akzeptanz von Heterogenität innerhalb einer demokratischen, kommunikativen Schulkultur. Inklusive Ressourcenbewusstheit zeigt sich in gezielter Fortbildung aller Beteiligten und einer guten Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln. Zusammengefasst ergibt sich folgende Übersicht zu den Merkmalen inklusiver Entwicklung auf der Grundlage der favorisierten Variablen mit einem Mittelwert von $\geq 2,5$; also von inklusiven Indikatoren, die fast zwei Drittel der Befragten befürworten:

Tabelle 45: Favorisierte inklusive Indikatoren der Einschätzungen von Lehrkräften

Qualitätsmerkmale	Kriterien	Favorisierte inklusive Indikatoren
Ideelle Merkmale	Einstellungen	Soziales Miteinander, Vielfalt als Bereicherung, Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte, optimale Schülerleistungen, wohnortnahe Schule für alle, individuelle Förderung
Strukturelle Merkmale	Schulentwicklung	Akzeptanz von Heterogenität, Kommunikation auf Augenhöhe, Lernfreude der Schüler, respektvoller Umgang miteinander, demokratisches Mitentscheidungsrecht, selbstbestimmtes Lernen, bedarfsgerechte Lerneinheiten
	Unterrichtsentwicklung	Binnendifferenzierung, individuelle Leistungsbewertung, gesicherte Anschlussfähigkeit, heterogene Lerngruppen, unterschiedliche Lernaufgaben, offene Unterrichtskonzepte und kooperative Lernformen, neue Unterrichts- und Förderkonzepte, gemeinsame Entwicklung und Weitergabe der Förderpläne
Ressourcenorientierte Merkmale	Fortbildung Ressourcen	Gezielte Fortbildung zur „Integration“ im Rahmen eines Fortbildungskonzepts, kollegiale Praxisberatung, interdisziplinäre Zusammenarbeit, Unterstützung durch den Schulträger, gute Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln, Gruppen- und Rückzugsräume

Diese im Rahmen dieser Arbeit geprüften Indikatoren decken sich mit den „systembezogenen Indikatoren für Inklusion“ von Moser (2012a: 3), die aus Impulsen des „Index für Inklusion“, dem „Aargauer Bewertungsraster (Schulevaluation Aargau 2008, 2009)“ und der „Quality Indicators for Effective Inclusive Education (New Jersey Council on Developmental Disabilities o.J.)“ (ebd.: 3) bestehen. Diese umfassen Schulleitung mit den Themen Schulmanagement, Schul- und Personalentwicklung, Schulklima/Schulkultur in der Gestaltung des Zusammenlebens, Unterricht im Sinne von Lehr- und Lernarrangements und Teilhabeplanung sowie Lernprozessbegleitung einschließlich der individuellen Entwicklungsplanung und Förderung. Weiterhin gehören die Lernerfassung und Beurteilung, einschließlich der Lernstanddiagnostik, die Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in Form von Elternarbeit und Team Teaching sowie Fortbildung, Qualitätssicherung und Infrastruktur im Sinne der Kooperation sowie Support als externe Unterstützung dazu (ebd.). Hier wird im Nachhinein deutlich, dass im Rahmen dieser Arbeit schon eine Reihe der inklusiven Qualitätsindikatoren der Entwicklung von Schule und Unterricht sowie

der Ressourcen- und Fortbildungsabsicherung bedacht und durch die Einschätzungen der Lehrkräfte bestätigt wurden.

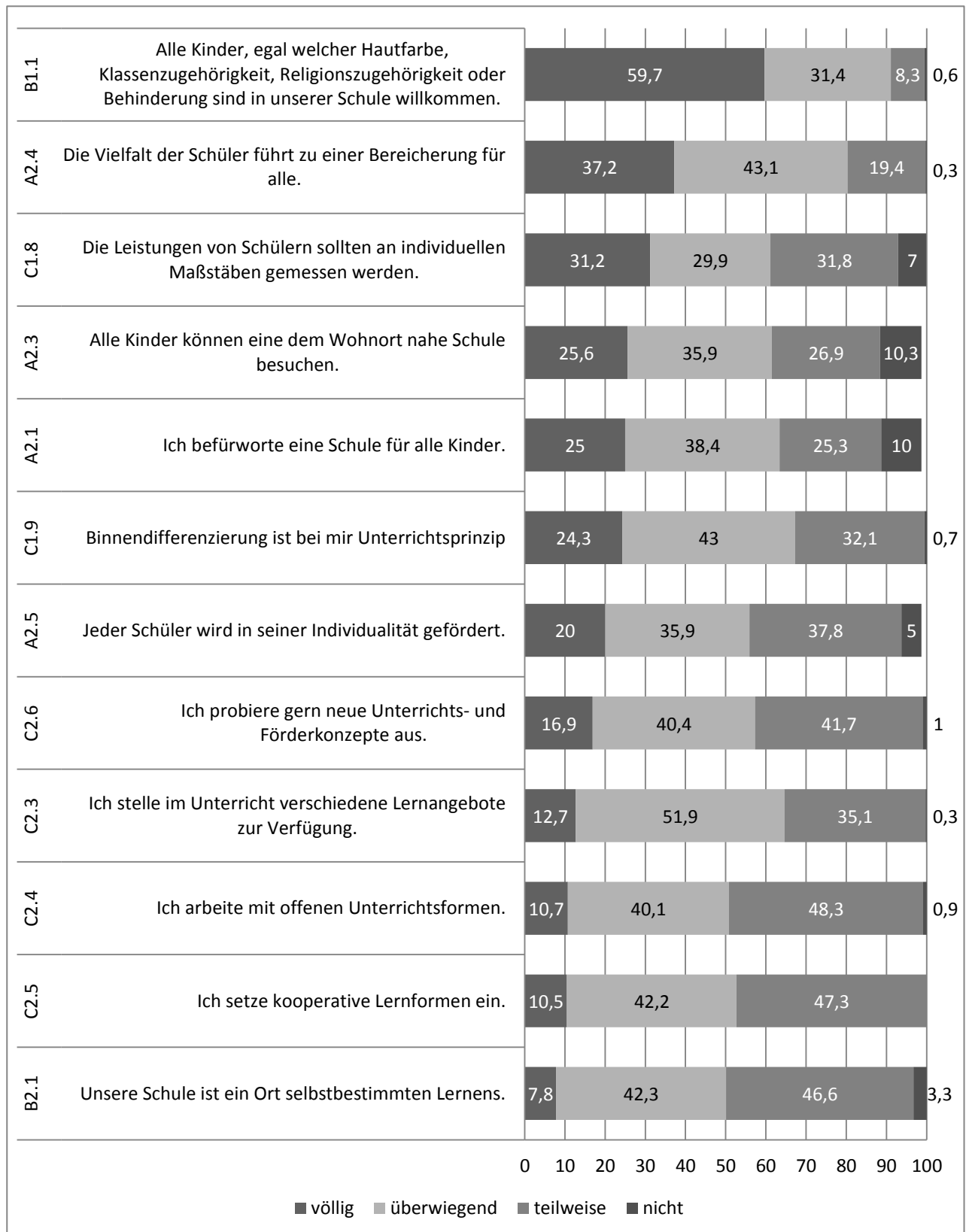
5.6 Bestätigung bzw. Ablehnung der Hypothesen

Hypothese 1:

Eingangs stand die Frage: Inwieweit sind integrativ arbeitende Lehrkräfte zugleich auch inklusiv eingestellt? Aus dieser Fragestellung heraus wurde die Hypothese 1 entwickelt, **dass integrativ arbeitende Lehrkräfte Heterogenität und Individualisierung befürworten**. Diese inklusiven Kriterien fanden sich in verschiedenen Variablen der ideellen und strukturellen Qualitätsmerkmale des Fragebogens wieder, vor allem in Fragen des inklusiven Menschenbildes, der Schulorganisation und der Unterrichtspraxis. Die folgende Übersicht zeigt Häufigkeiten der Variablen auf, die mit Heterogenität und Individualisierung im Zusammenhang stehen. Dabei stehen die Variablen mit größten Häufigkeiten unter „völlig“ vorn. Insgesamt weisen alle Variablen eine dichotome Zustimmung von > 50 % der Befragten auf. Dabei wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte am meisten der Heterogenität und der individuellen Leistungsbewertung zustimmen, gefolgt von der wohnortnahen Schule für alle als inklusive Forderung der BRK und den didaktischen Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung. Weitere Zustimmungen liegen in der Umsetzung moderner, offener und kooperative Unterrichtsformen vor.

Abbildung zeigt die Zustimmung der Lehrkräfte zu allen zwölf Indikatoren der Heterogenität und Individualisierung. Damit kann eine tendenzielle Befürwortung dieser Kriterien inklusiven Vorgehens geschlussfolgert werden. Ergänzend dazu ergab die exemplarische Prüfung der Übereinstimmung inklusiver Orientierung von integrativ arbeitenden Lehrkräften bzw. des Beziehungszusammenhangs zwischen Heterogenität und individuellem pädagogischem Vorgehen mittels Kreuztabellen ebenfalls überwiegende Zustimmung, wie die folgenden Abbildungen darstellen.

Abbildung 20: Zustimmungshäufigkeiten zu Variablen der Hypothese 1



In Abbildung ist eine überwiegende bzw. völlige Übereinstimmung erkennbar, die darauf hinweist, dass die Lehrkräfte, die gern in der Integration arbeiten, auch inklusiv eingestellt sind. Abbildung schließt an die Befürwortung einer Schule für alle an und zeigt den hohen Anteil völliger Übereinstimmung mit der Akzeptanz von Heterogenität.

Abbildung 21: Kreuztabelle zu A1.1 und A2.1

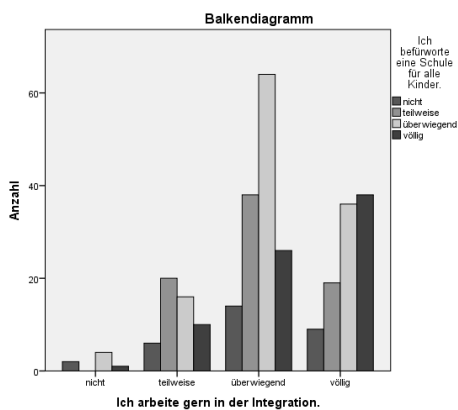


Abbildung 22: Kreuztabelle zu A2.1 und B1.1

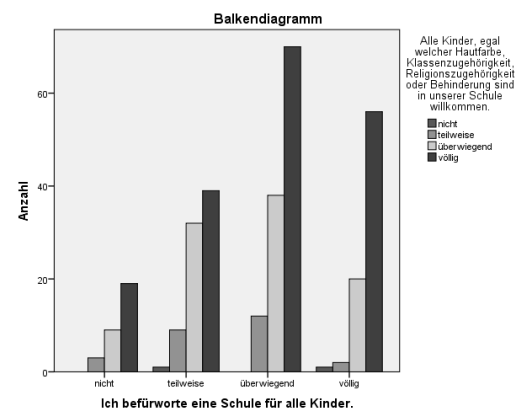


Abbildung zeigt den engen Zusammenhang zwischen der inklusiven Einstellung zur Vielfalt und der Akzeptanz von Heterogenität. Ergänzend dazu wird in Abbildung 15 die Beziehung zwischen Heterogenität und Individualisierung in der Leistungseinschätzung aufgezeigt.

Abbildung 23: Kreuztabelle zu A2.4 und B1.1

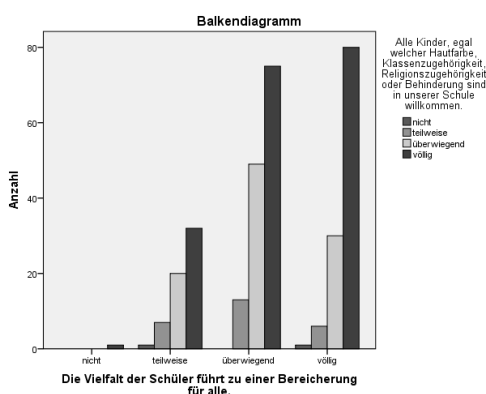
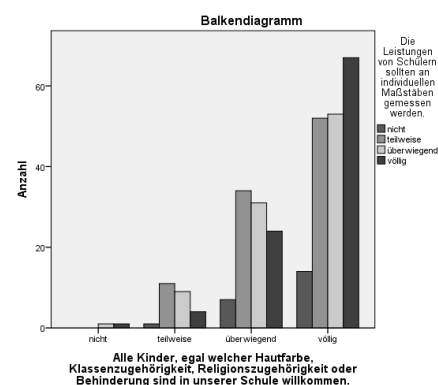


Abbildung 15: Kreuztabelle zu B1.1 und C1.8



Zusammenfassend untersetzen die Kreuztabellen die Beweisführung zum Zusammenhang integrativer und Zusammenfassend untersetzen die Kreuztabellen die Beweisführung zum Zusammenhang integrativer und inklusiver Einstellungen und der Befürwortung von Heterogenität und Individualisierung. Diese exemplarischen Beispiele sollen noch einmal die hohe Akzeptanz von Heterogenität und Individualität bestätigen. In Verbindung mit den aufgezeigten Zustimmungshäufigkeiten (Abbildung) kann im Ergebnis von einer Verifizierung der Hypothese 1 ausgegangen werden und die Aussage wird zur These 1.

Hypothese 2

Nun wird der Frage nachgegangen, wie die Einstellungen der integrativ arbeitenden Lehrkräfte mit weiteren inklusiven Kriterien zusammenhängen. Daraus entstand Hypothese 2: **Die Anerkennung von Verschiedenheit und flexible Rahmenbedingungen stehen in einem Zusammenhang.** Die Überprüfung dieser Hypothese erfolgte neben den schon aufgeführten Häufigkeiten und Kennwerten vor allem im schulorganisatorischen und ressourcenbezogenen Bereich mithilfe von Kreuztabellen und des Korrelationskoeffizienten nach Pearson.

In den folgenden Kreuztabellen sind die Einschätzungen der sächsischen Lehrkräfte zum unmittelbare Zusammenhang von Vielfalt (A2.4: Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.) und einer Rahmenbedingungen aufgezeigt: In Abbildung besteht eine hohe Übereinstimmung zwischen der Zustimmung zur Vielfalt (A2.4) und D1.5 (Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.). In Abbildung ist die Einschätzung des Zusammenhanges zwischen Vielfalt (A2.4) und bereitstehender Unterstützung (D1.4: An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.) in ihrer Ambivalenz erkennbar: Es gibt sowohl Übereinstimmungen in den zustimmenden Einschätzungen als auch in den Negierungen, die fehlende Unterstützung .vermuten lassen.

Abbildung 25: Kreuztabelle zu A2.4 und D1.5

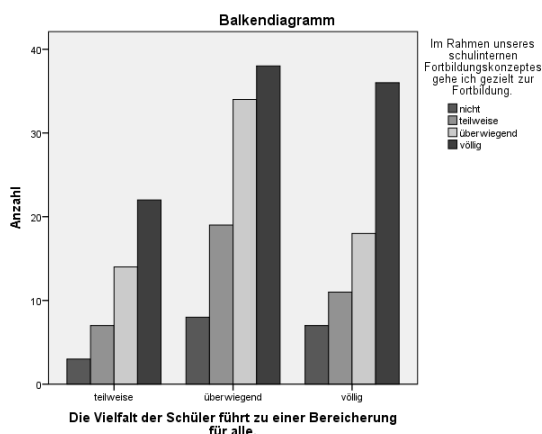
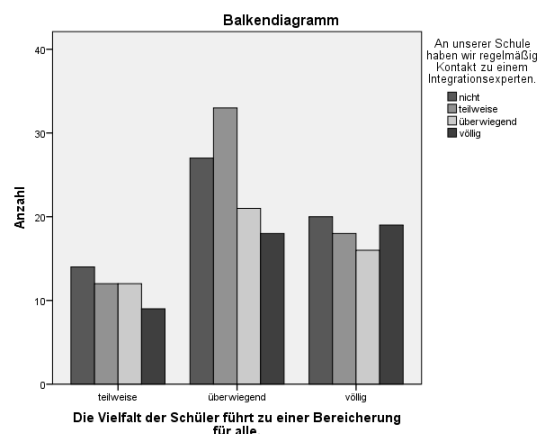


Abbildung 26: Kreuztabelle zu A2.4 und D1.4



Dieser Zusammenhang zwischen Vielfalt und passenden Rahmenbedingungen wird im Folgenden differenziert nach den einzelnen Regionalstellen der SBA in Sachsen dargestellt. In der Gegenüberstellung der Variablen A2.4 (Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle) und D2.3 (Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.) wird die Höhe der Übereinstimmung der Skale „völlig“ betrachtet. Es wird deutlich, dass diese vor allem in den Regionalstellen Dresden (SBAD) und Zwickau (SBAZ) am höchsten sind. Daher liegt die Vermutung nahe, dass in diesen Regionalstellen bessere Rahmenbedingungen vorhanden sind.

Abbildung 27: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAB

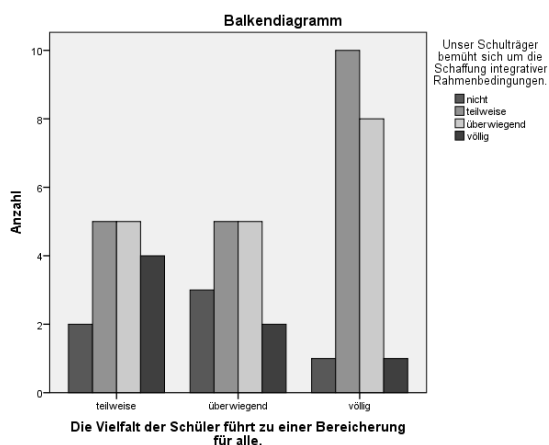


Abbildung 28: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAC

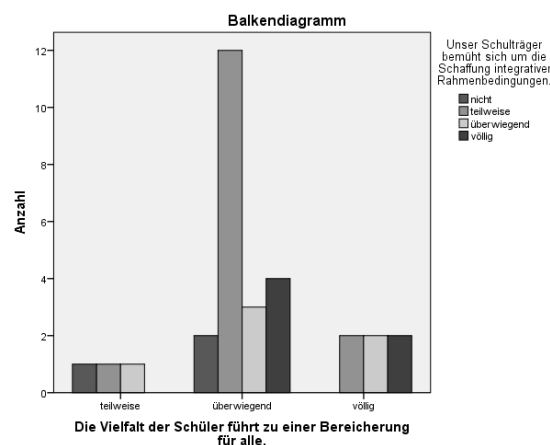


Abbildung 29: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAD

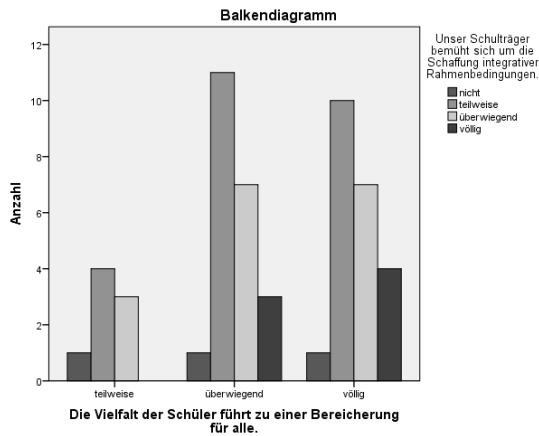


Abbildung 30: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAL

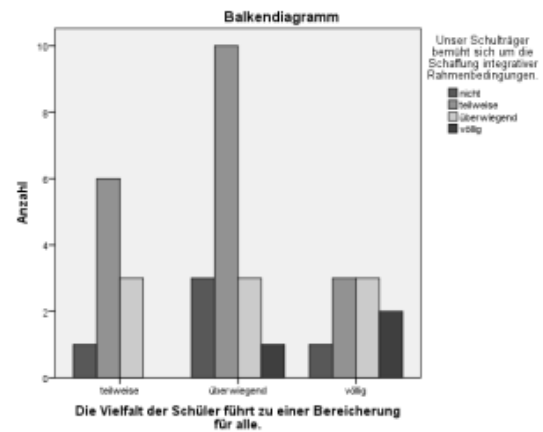
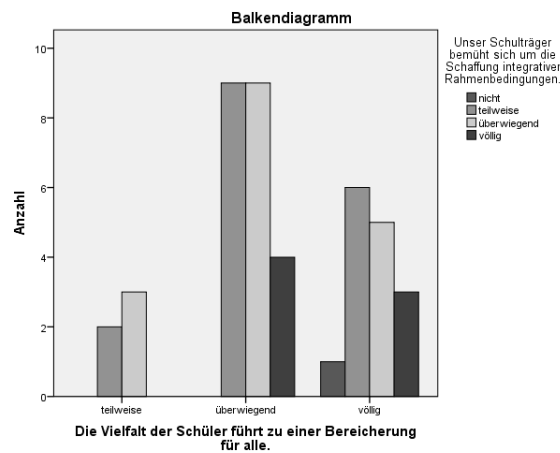


Abbildung 31: Kreuztabelle zu A2.4 und D2.3 in SBAZ



SBAB (n=51) = Regionalstelle Bautzen der SBA
(n=52) = Regionalstelle Dresden der SBA

SBAC (n=30) = Regionalstelle Chemnitz der SBA
SBAL (n=36) = Regionalstelle Leipzig der SBA

SBAD
SBAZ (n=42) = Regionalstelle Zwickau der SBA

Um weitere Zusammenhänge darzustellen, zeigt Tabelle 47 die signifikanten Zusammenhänge, die in allen Korrelationen besagen, „dass hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit hohen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen“ (Bortz & Döring 2009: 508). Hohe Korrelationen sind zwischen demokratischen Entscheidungen und der gleichberechtigten Kommunikation im Schulkontext sowie zwischen dem selbstorganisierten Lernen und einer flexibel reagierenden Schulorganisation erkennbar. Weiterhin bestehen Zusammenhänge zwischen binnendifferenzierten Arbeiten und dem Einsatz entsprechender individualisierender Instrumente wie dem Förderplan, der Individualisierung und einer wohnortnahen Schule, der Lernfreude und dem respektvollen Umgang sowie der gefühlten und realisierten Unterstützung durch Schulbehörde und Schulträger.

Tabelle 46: Signifikante Korrelationen zwischen inklusiven Einstellungen und Rahmenbedingungen

Nr.	Korrelierende Variable	Korr.	p	N	Nr.	Korrelierende Variable
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.	.60**	.000	314	B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.
B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	.59**	.000	301	B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei uns Unterrichtsprinzip	.51**	.000	298	C2.7	Jeder Schüler hat bei uns einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	.46**	.000	304	D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.
A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	.45**	.000	313	A2.3	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule	.43**	.000	315	B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.
D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	.42**	.000	295	D2.3	Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.

Da diese Hypothese aufgrund der vielseitigen Rahmenbedingungen die meisten inklusiven Kriterien berührt, ist auch die Beweisführung umfangreich angelegt. Mithilfe von Kreuztabellen werden inklusive Einstellungen bezogen auf die Akzeptanz von Heterogenität mit Indikatoren zum flexiblen Umgang sowie der flexiblen Unterrichts- und Übergangsgestaltung in Beziehung gebracht. Dabei wird in Abbildung 32 und Abbildung 33 deutlich, dass die inklusive Variable A2.1 (Ich befürworte eine Schule für alle) in ihrer Akzeptanz von Vielfalt in engem Bezug zu den die Rahmenbedingungen widerspiegelnden Variablen C2.1 (An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.) und C2.10 (Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.) steht.

Abbildung 32: Kreuztabelle zu A2.1 und C2.1

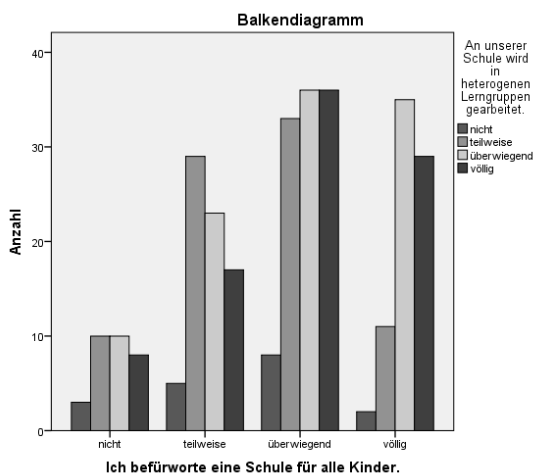
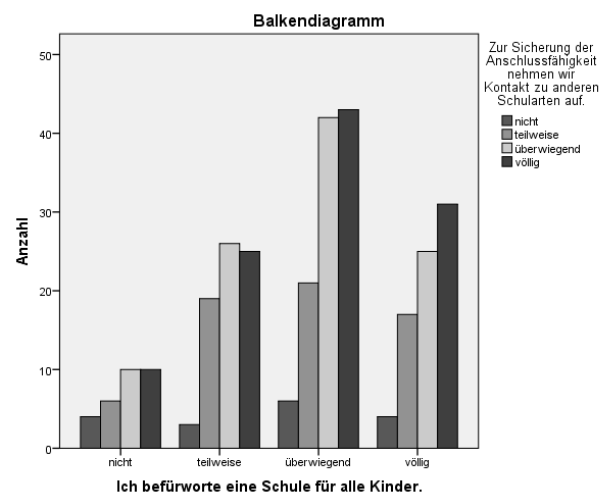


Abbildung 33: Kreuztabelle zu A2.1 und C2.10



Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich in weiteren Kreuztabellen in der Beziehung zwischen der Vielfalt als Chance der Variablen A2.4 (Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.) zu C2.1 (An unserer Schule wird in heterogenen Gruppen gearbeitet.) und zu B1.6 (Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.).

Abbildung 34: Kreuztabelle zu A2.4 und C2.1

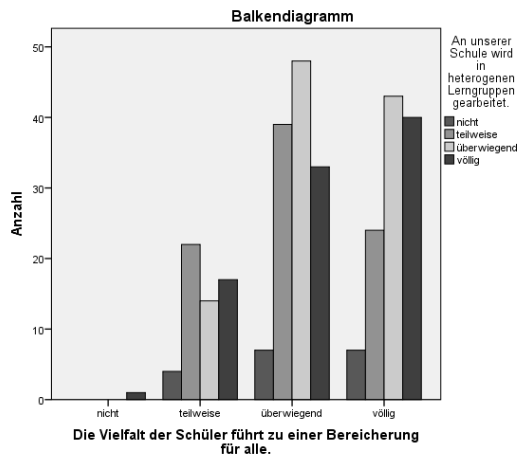
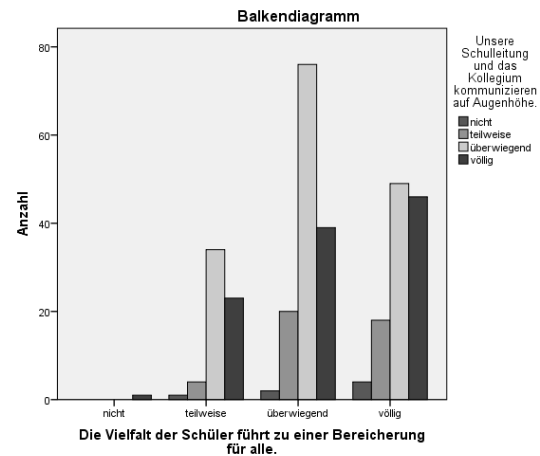


Abbildung 35: Kreuztabelle zu A2.4 und B1.6



Zusammenfassend wird in der Beweisführung von Hypothese 2 der Zusammenhang zwischen inklusiven Einstellungen bezogen auf Heterogenität und Vielfalt und den passenden flexiblen Rahmenbedingungen in der Darstellung des Übereinstimmungsgrades innerhalb der Korrelationen, exemplarisch am Beispiel der signifikanten Korrelation in Höhe von .59** zwischen dem inklusiven selbstbestimmten Lernen und der flexiblen Unterstützung durch die Schulorganisation mit bedarfsgerechten Lerneinheiten demonstriert. Weiterhin zeigen die Kreuztabellen Zusammenhänge zwischen inklusiven Sichtweisen und passenden Rahmenbedingungen in Form beispielsweise der Übergangsgestaltung zur Verifizierung der Hypothese und damit zur Überführung in These 2 auf.

Hypothese 3

In Hypothese 3 war die Frage zu klären, inwieweit sich schulartbezogene Unterschiede in den Einstellungen und Praktiken der sächsischen Lehrkräfte zeigen. Die dazugehörige Hypothese lautet: **Lehrkräfte an sächsischen Grundschulen sind aufgrund der längeren integrativen Tradition inklusionsorientierter.** Die theoretische Untersetzung des Schulartenvergleichs erfolgte vor allem in Kapitel 3.3.1, in dem die bildungspolitischen

Grundlagen und die langjährige Tradition anhand aktueller Inklusionsanteile (Abbildung 7) und der Inklusionsquote (Abbildung 9) sowie der damit verbundene große integrative Erfahrungsschatz der Lehrkräfte sächsischer Grundschulen im Vergleich zu den Lehrkräften anderer Schularten dargestellt wurde.

In der empirischen Beweisführung zu Hypothese 3 werden in Tabelle 47 ausgewählte Variablen in ihrem T-Wert und der Effektstärke abgebildet. Dabei untersetzen die mittleren ($d \geq 50$) Effektstärken die Entwicklungsdifferenzen zwischen Grund- und weiterführenden Schularten. Das betrifft die Variablen: individuelle Förderung (A2.5), Lernfreude (B1.4), selbstbestimmtes Lernen (B2.1), die Kommunikation auf Augenhöhe (B1.6) und die bedarfsgerechten Lerneinheiten B2.2). Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung gehören der gute Umgang mit Verschiedenheit (C1.1) und den individuellen Bedürfnissen (C1.5), die Binnendifferenzierung (C1.9) und der kritische Umgang mit einheitlichen Abschlüssen (C1.10) dazu. Weiterhin sind mittlere Effekte bei verschiedenen, offenen und kooperativen Lernformen (C2.3, C2.4, C2.5), der Arbeit mit individuellen Förderplänen (C2.7) und der Kontaktaufnahme zur Übergangsgestaltung (C2.10) zu verzeichnen. Ressourcenbezogen stehen an den Grundschulen mehr Gruppen- und Rückzugsräume zur Verfügung (D2.9).

Tabelle 47: Vergleich von Einstellungen, Praktiken und Ressourcen der Lehrkräfte von sächsischen Grundschulen und weiterführenden Schularten

Ber.	Nr.	Variable	Schulart	N	MW	SD	T	α	d
Einstel-	A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	GS	116	2,84**	.718	4.09	.000	.54
			MS, GY, BBS	105	2,42**	.830			
Praktiken	C1.9	Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.	GS	105	2,93**	.683	5.69	.000	.79
			MS, GY, BBS	102	2,41**	.635			
	C2.7	Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	GS	111	2,25**	.879	5.14	.000	.70
			MS, GY, BBS	104	1,63**	.882			
	C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	GS	114	2,88**	.626	5.05	.000	.69
			MS, GY, BBS	106	2,45**	.619			
	C1.5	Es fällt mir schwer, jedes Kind entsprechend seinen Bedürf-	GS	116	2,03**	.526	- 4.66	.000	.65
			MS, GY, BBS	105	2,44**	.733			

Ber.	Nr.	Variable	Schulart	N	MW	SD	T	α	d
Ressourcen/Praktiken	C2.10	nissen zu fördern.							
		Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schular-ten auf.	GS	112	3,19**	.800	4.47	.000	.63
			MS, GY, BBS	92	2,63**	.980			
	B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten mög-lich.	GS	115	2,86**	.661	4.50	.000	.60
			MS, GY, BBS	103	2,45**	.696			
	C1.1	Der Verschiedenheit der Kinder in ihrem Lernen gerecht zu werden, ist fast un-möglich.	GS	115	1,99**	.585	- 4.37	.000	.60
			MS, GY, BBS	105	2,40**	.780			
	C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	GS	98	2,67**	1.023	- 4.10	.000	.58
			MS, GY, BBS	103	3,23**	.91			
	B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	GS	116	3,29**	.476	4.06	.000	.54
			MS, GY, BBS	105	3,01**	.563			
	B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	GS	116	3,31**	.624	3.96	.000	.54
			MS, GY, BBS	106	2,95**	.722			
	B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	GS	112	2,77**	.684	3.72	.000	.51
			MS, GY, BBS	101	2,42**	.697			
	C2.4	Ich arbeite mit offe-nen Unterrichtsfor-men.	GS	115	2,69**	.705	3.77	.000	.51
			MS, GY, BBS	106	2,35**	.618			
	C2.5	Ich setze kooperative Lernformen ein.	GS	112	2,72**	.700	3.66	.000	.50
			MS, GY, BBS	105	2,41**	.549			
	D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppen-arbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	GS	114	2,38**	1.051	3.03	.000	.56
			MS, GY, BBS	103	1,84**	.894			

Ber. = Bereich
.001-NiveauS.-art = Schulart
d = Effektstärke

MW = Mittelwert

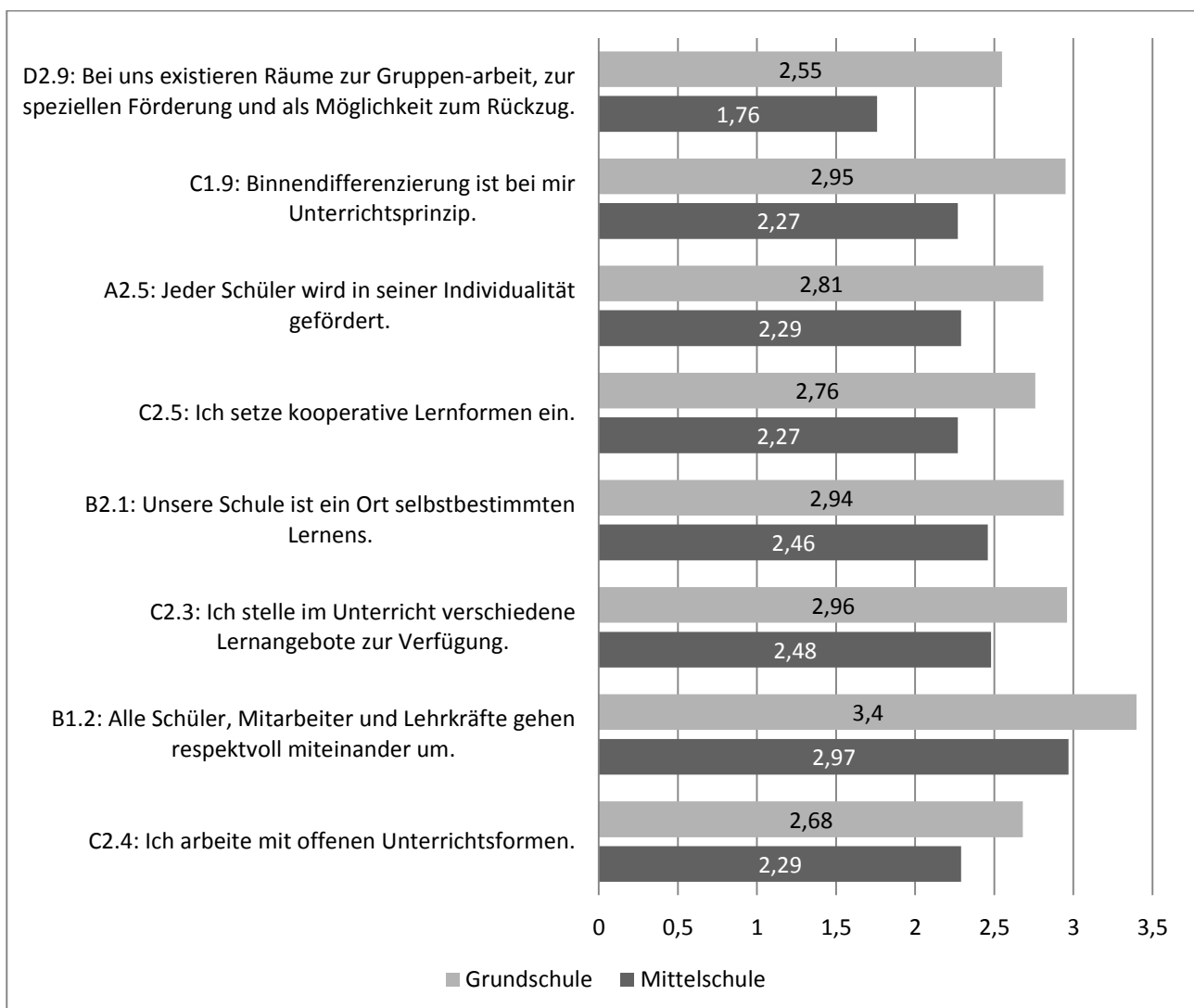
SD = Standardabweichung

 α = **2-seitige Signifikanz auf

Zur Untersetzung des Beweises zeigt der Vergleich der Mittelwerte einer exemplarischen Stichprobe von sächsischen Lehrkräften der Grundschule (N=48) bzw. der Mittelschule (N=31) mit größten Differenzen in absteigender Linie durchgängig bessere Werte im Grundschulbereich.

Beginnend mit dem Vorhandensein passender Räumlichkeiten (D2.9), der Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip (C1.9) und der individuellen Förderung (A2.5) über kooperatives und selbstbestimmtes Lernen (C2.5, B2.1) bis hin zum respektvollen Umgang (B1.2) und der vielseitigen offenen Unterrichtsgestaltung (C2.3, C2.4). Somit hebt sich die Grundschule auch speziell gegenüber der Schulart ab, die die zweithöchsten Integrationszahlen aufweist.

Abbildung 36: Vergleich der Mittelwerte einer exemplarischen Stichprobe sächsischer Grund- und Mittelschulen



In der Zusammenfassung der Beweisstränge ist die sächsische Grundschule im Schular-
tenvergleich tatsächlich am weitesten im Transformationsprozess zur inklusiven Schule für
alle vorangeschritten. Damit kann die Aussage als These 3 bestätigt werden.

Hypothese 4

Abschließend soll die Fragestellung geprüft werden: Inwieweit zeigen sich diesbezüglich
Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte aus Sachsen und denen aus
Schleswig-Holstein? Die dazugehörige Hypothese lautet: **Die Lehrkräfte aus Schleswig-
Holstein sind in ihren inklusiven Einstellungen und Praktiken weiter als die sächsi-
schen Lehrkräfte entwickelt.**

Zur Beweisführung wurden die drei unabhängigen Stichproben (ZINT, IG SN und IG SH)
auf signifikante Unterschiede mithilfe der ANOVA geprüfte und Effektstärken ermittelt. Ta-
belle 48 zeigt ausgewählte Ergebnisse mit mittleren ($\eta^2 \geq 10$) und größeren ($\eta^2 \geq 25$) Ef-
fektstärken auf (vgl. Bortz & Döring 2009: 606). Dabei werden Unterschiede weniger bei
den inklusiven Einstellungen und der Schulkultur als in der Differenzierung und Individuali-
sierung im Unterricht, der individuellen Leistungsbewertung und der kooperativen Förder-
planung in der Rückmeldung der Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein deutlich. Die sächsi-
schen Lehrkräfte liegen bei der gezielten Nutzung von Fortbildung auf der Grundlage ei-
nes schulinternen Fortbildungskonzepts vorn.

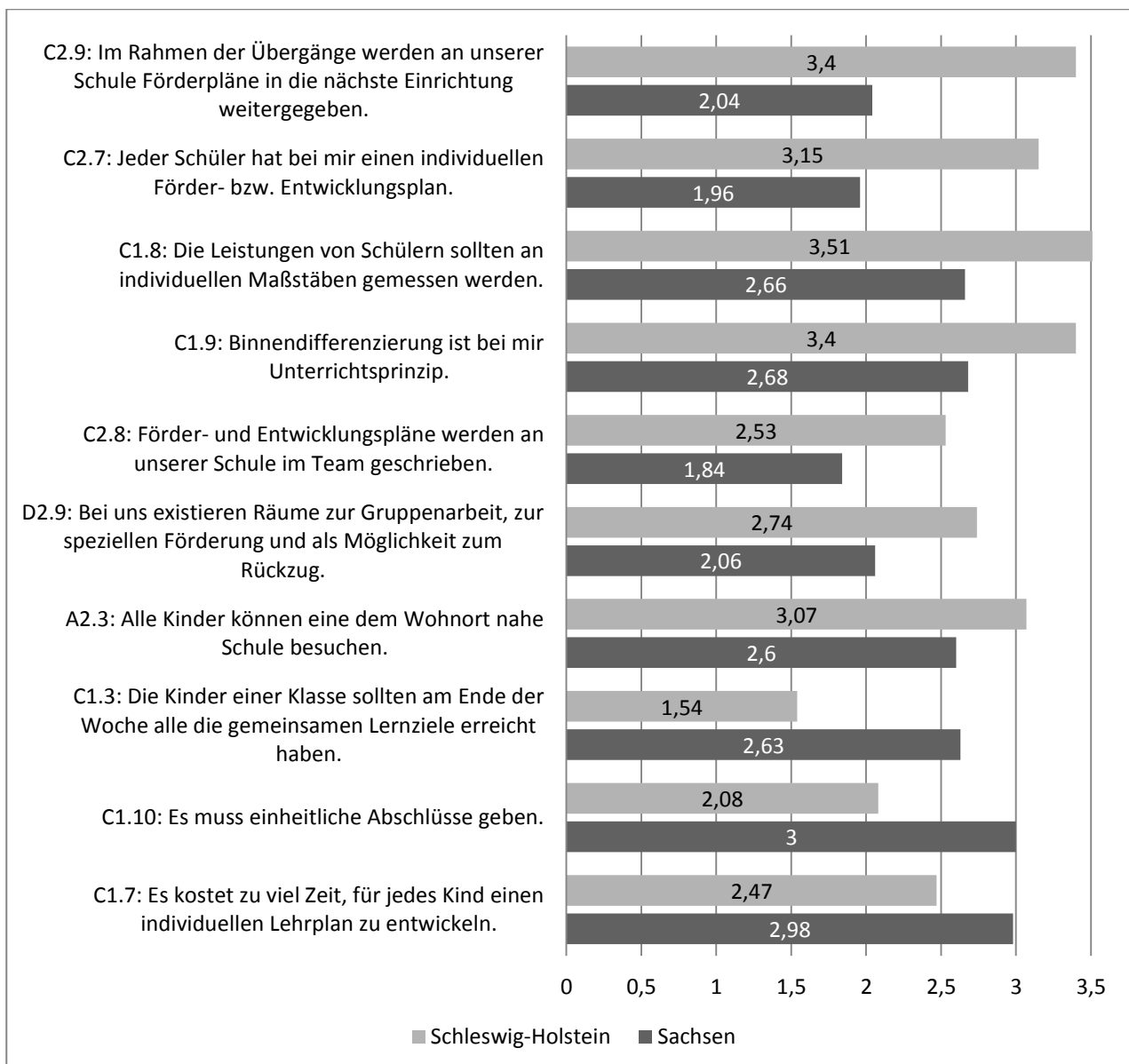
Tabelle 48: Vergleiche der Gruppenmittelwerte der Teilstichproben mittels ANOVA

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
C1.3	Die Kinder einer Klasse soll- ten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	ZINT	94	2,3**	.78	63.43	.000	.29
		IG SN	122	2,7**	.73			
		IG SH	96	1,5**	.78			
C2.7	Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	ZINT	93	1,8**	.90	55.10	.000	.26
		IG SN	122	2,0**	.94			
		IG SH	96	3,2**	.96			
C1.8	Die Leistungen von Schü- lern sollten an individuellen Maßstäben gemessen wer- den.	ZINT	96	2,8**	.90	50.72	.000	.25
		IG SN	120	2,4**	.88			
		IG SH	98	3,5**	.65			
C2.9	Im Rahmen der Übergänge	ZINT	82	2,2**	1.03	40.49	.000	.23

Nr.	Variable	TSP	N	MW	SD	F	p	η^2
	werden Förderpläne in der nächsten Einrichtung weitergegeben.	IG SN	102	2,4**	1.08			
		IG SH	90	3,4**	.82			
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.	ZINT	92	2,8**	.72	37.82	.000	.20
		IG SN	115	2,6**	.70			
		IG SH	98	3,4**	.64			
C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	ZINT	88	2,7**	1.02	28.15	.000	.16
		IG SN	113	3,2**	.95			
		IG SH	90	2,1**	1.10			
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	ZINT	96	3,2**	1.00	28.84	.000	.16
		IG SN	121	3,0**	.93			
		IG SH	95	2,2**	.91			
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Gruppen gearbeitet.	ZINT	94	2,7**	.94	22.68	.000	.13
		IG SN	109	2,6**	.87			
		IG SH	96	3,4**	.72			
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.	ZINT	96	1,9**	.65	19.08	.000	.11
		IG SN	125	2,1**	.70			
		IG SH	96	1,6**	.56			
C2.8	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	ZINT	94	1,8**	.73	16.79	.000	.10
		IG SN	120	2,2**	.93			
		IG SH	96	2,5**	.96			
TSP = Teilstichprobe MW = Mittelwert SD = Standardabweichung p = asymptotische Signifikanz η^2 = Effektstärke								

Eine weitere Begründung der Hypothese findet sich in einem exemplarischen Vergleich einer Zufallsstichprobe von je N=100 zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte aus Schleswig-Holstein und Sachsen (Abbildung). Auch hier wird absteigend nach größter Differenz sortiert. Es wird deutlich, dass in der Arbeit mit individuellen Förder- und Entwicklungsplänen (C2.9, C2.7) sowie bei der individuellen Leistungsmessung und Binnendifferenzierung (C1.8, C1.9) die Mittelwerte in der Differenzdarstellung zugunsten von Schleswig-Holstein ausfallen. Geringere Unterschiede finden sich bezogen auf Raumkapazitäten (D2.9) und dem Bekenntnis zur wohnortnahen Schule (A2.3). Bei den negativen Variablen zur Lernziel- und Abschlussgleichheit sowie zu individuellen Lehrplänen liegt Schleswig-Holstein durch geringere Mittelwerte vorn.

Abbildung 37: Ländervergleich der Mittelwerte ausgewählter Variablen (je N=100)



Durch die Verifizierung kann die Aussage als These 4 bestätigt werden.

5.7 Methodenkritik

Der Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit lag auf einer systematischen Analyse des Integrationsgeschehens in allen Schularten und Förderschwerpunkten in Sachsen, die wiederum die Grundlage für eine inklusive Transformation darstellt. In der Beweisführung zur Forschungsfrage war zu Beginn der Untersuchung ein Methodenmix aus Literaturrecherche, dem Einsatz eines Fragebogens und einem leitfadengestützten Interview angedacht. Die Ergebnisse der Literaturstudie wurden umfangreich vor allem in den Kapiteln 2 und 3

zu den drei inklusionsorientierten Merkmalen bzw. zur inklusiven Entwicklungen differenziert nach Schularten im sächsischen Bildungssystem im Vergleich zu Schleswig-Holstein dargestellt. Der Fragebogen wurde aus diesen Erkenntnissen heraus entwickelt, kam als Querschnittsstudie zum Einsatz und wurde deskriptiv ausgewertet. Auf die Auswertung der acht leitfadengestützten Interviews im Umfang von sechs Stunden, die an der Montessori-Grundschule und der Montessori-Oberschule in Chemnitz durchgeführt wurden, verzichtet die Autorin aufgrund von Expertenempfehlungen wegen der Fülle der anderen Daten. Das führt zur Verringerung des qualitativen Analyseanteils im Sinne der differenzierten Hinterfragung von Einstellungen und Praktiken dieser Arbeit. Die Besonderheit der Interviews lag in der Einbeziehung betroffener Eltern und der Kinder selbst, die noch einmal aus anderer Perspektive die integrative Gesamtsituation durchaus kritisch beleuchteten. Dabei ergab die Transkription der Interviews interessante Details, u. a. zu nicht benötigtem Nachteilsausgleich im integrativen Kontext in der Rückmeldung betroffener Eltern. Hier wird es einen anderen angemessenen Rahmen geben, die interessanten Inhalte zu veröffentlichen.

Eine Schwierigkeit im Erstellungsprozess des Fragebogens ergab sich aufgrund des relativen Neuheitswertes der Thematik in dem fehlenden passgenauen Theoriemodell. Hier wurde ein eigenes Modell auf der Grundlage der Qualitätsmerkmale inklusiver Entwicklungen aus dem internationalen Forschungskontext nach Bürli (2009), dem „Satz von Indikatoren für inklusive Bildung in Europa“ (Europäische Agentur 2009b: 22b) und in Anlehnung an den Index für Inklusion (2003) entwickelt. Differenziert nach den favorisierten Qualitätsmerkmalen flossen in die Indikatorengenerierung weitere nationale und internationale Erkenntnisse aus den Forschungen von Hofsäss (2010), Moser (2012a), Geiling (2007, 2008), Gogg (2009) und Merz-Atalik (2009) ein. Die Herleitung der Indikatoren erfolgte systematisch aus den Qualitätsmerkmalen über Bereiche und Kriterien, wie aus Tabelle 12 ersichtlich. Der eingeschränkte, auf inklusive Indikatoren fokussierte vorliegende Forschungsvorlauf hatte auch Einfluss auf die Gütekriterien. Während die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität durch den standardisierten Fragebogen mit anonymisierter Auswertung gegeben war, die Werte des Cronbach-Alpha zur Reliabilitätsprüfung im vertretbaren Rahmen lagen, fehlten aufgrund der zum Untersuchungszeitpunkt nicht vorliegenden Evaluation des Index für Inklusion die für die inhaltliche Validitätsprüfung geeigneten Kriterien bzw. Kategorien. So musste auf mögliche Vergleiche verzichtet werden. Dafür konnte wie schon erwähnt die Konstruktvalidität durch die Faktorenanalyse nachgewiesen werden.

Eine Begrenzung des Verallgemeinerungsgrades der Ergebnisse ergibt sich aus der Auswahl der Stichprobe aus integrativen Kontexten, was eine fehlende natürliche Streuung im Sinne einer Zufallsgenerierung zur Folge hat. Das gilt ebenso für die sich durch die geforderte Reduzierung der SBA ergebende sehr kleine Stichprobe aus dem gymnasialen Bereich, die eher kritische Einschätzungen aufgrund einseitiger Leistungsorientierung und fehlender Erfahrungen vermuten lassen. Gleichzeitig erschwerte die Reduzierung eine regional und schulartbezogen ausgewogene Verteilung der Ergebnisse. Die Konsequenz lag in der Reduzierung des Schulartenvergleichs auf Grundschulen und weiterführende Schularten. Der eingangs geplante Vergleich zwischen allen vier Schularten hätte den Vorteil gehabt, dass die Entwicklungsausgangslagen zur inklusiven Transformation deutlicher geworden wäre und damit die Ergebnisse praxisbezogener. Die Rückmeldequote der integrativ arbeitenden Schulen in Sachsen von 48,7 % liegt nicht besonders hoch, hat aber aufgrund der gleichen Häufigkeiten der Teilstichproben für vergleichende Untersuchungen ausgereicht. Die Systematisierung der beteiligten Vergleichsgruppe aus Schleswig-Holstein hätte einen erweiterten Schulartenvergleich ermöglicht, ist aber aufgrund der verschiedenen Schularten infolge des Bildungs föderalismus ausgeschlossen worden.

In Auswertung der Pilotstudie wurden systematisierenden, formatierenden und soziometrischen Ergänzungen vorgenommen. Es erfolgte eine Plausibilitäts- und Normalverteilungsüberprüfung der Variablen. Ebenso wurde der Schwierigkeitsindex der Variablen bestimmt. Aus der Faktorenanalyse als Hauptkomponenten ergaben sich für die ideellen und strukturellen Merkmale jeweils zwei, für den Unterrichtsbezug fünf und in der Ressourcenorientierung vier Faktoren bei signifikantem Barlett-Test und mittleren bis guten Werten des Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten. Prinzipiell hätte sich hier ein Weiterrechnen mit 13 Skalen angeboten, die vertiefende Erkenntnisse auf einem höheren Abstraktionsgrad vermuten lassen. Aufgrund des Neuheitswertes der Thematik legte die Autorin jedoch Wert auf die deskriptive Beschreibung jeder einzelnen Variablen, da für diese noch keine vergleichbaren Forschungsergebnisse vorlagen. Insgesamt hätten hier noch weitere statistische Prüfverfahren (z. B. Chi-Quadrat-Test) angewendet werden können.

In der kritischen Betrachtung der Untersuchungsergebnisse sollte noch auf sozial erwünschte Antworten aufmerksam gemacht werden, die nicht auszuschließen sind und auf eine positive Verzerrung hinweisen. Weiterhin wurde deutlich, dass im letzten Abschnitt zu Fragen des nationalen und internationalen Vergleichs (Bereich E) Schwierigkeiten für die Befragten auftraten, da Inhalte der Variablen nicht bekannt waren

und in der Kürze der Variablenaussage auch nicht erklärend untersetzt werden konnte. Daraus resultiert die hohe Anzahl fehlender Werte in diesem Bereich. Erschwerend kam hinzu, dass in einem Teil der Fragebögen aus Schleswig-Holstein die jeweils zweite Seite fehlte und sich damit die Anzahl nutzbarer Fragebögen um 12 % verringerte. Da sich große Teile der Hauptuntersuchung vorwiegend auf die Situation in Sachsen beziehen, fällt dieser Verlust weniger ins Gewicht.

Die drei offenen Fragen innerhalb des Fragebogens konnten sowohl differenziert nach Rangfolge der Aufzählungen in Häufigkeiten und deren prozentualen Anteil als auch verallgemeinert in der Zusammenfassung in Kategorien ausgewertet werden. Dem zugrunde liegt eine Strukturanalyse nach Mayring (2002), die zur deduktiven Kategorienbildung führte. Unter Einbezug einer Zweitkategorisierung wurden die Kategorien bestätigt und die Fälle abschließend zugeordnet. Zukünftig könnte die Frage D1.10 nach erforderlicher Fortbildung für inklusive Entwicklungen Ausgangspunkt einer landesweiten Fortbildungsinitiative sein. Die Frage E2.10 zu inklusiven Voraussetzungen wäre potenziell eine Diskussionsgrundlage für den zu aktualisierenden sächsischen Aktions- und Maßnahmenplan zur inklusiven Entwicklung. Insgesamt stellt dieser qualitative Anteil im Rahmen der Untersuchung eine große Bereicherung dar.

Die Auswertung der Daten mithilfe der Analysesoftware SPSS gestaltete sich sehr förderlich für die Ergebnisvielfalt. So konnten Häufigkeiten und Kennwerte sowohl der Gesamtstichprobe als auch ausgewählter Teilstichproben ermittelt werden. Lage und Streuung der Variablen wurden in den Histogrammen deutlich. Vergleiche der Mittelwerte im Verhältnis zur Grundgesamtheit konnte sowohl in T-Tests als auch in der ANOVA mit Untersetzung durch die Post-hoc-Tests nachgewiesen werden. Korrelationskoeffizienten konnten bestimmt werden. Lediglich aus der bewussten Entscheidung für eine vierstufige Skalierung des Fragebogens ergab sich die Konsequenz, dass aufgrund des nicht eingesetzten Passus „Keine Aussage möglich“, der den Spannungsbogen stören würde, mit vereinzelt Auslassungen der Rückmeldung zu Variablen gerechnet werden musste.

In der Diskussion der Ergebnisse waren hilfreiche Vergleiche u. a. mit Forschungsergebnissen von ERINA (Liebers 2014) und den „systembezogenen Indikatoren für Inklusion“ von Moser (2012a) möglich.

Zusammenfassend kann aufgrund der reduzierten Stichprobe eine Unausgewogenheit der Schularten mit fehlender Zufallsbalance konstatiert werden, die im Zusammenhang mit vermuteten sozial erwünschten Antworten zu einer positiven Verzerrung der Ergebnisse führen. Daraus schlussfolgernd wäre eine Erweiterung der Stichprobe unter Einbeziehung der Einschätzungen noch nicht integrativ arbeitender Lehrkräfte vor allem an Gymnasien als Längsschnittstudie mit zwischenzeitlichen inklusiven Fortbildungsanteilen interessant.

5.8 Diskussion und Schlussfolgerungen

In der Beantwortung der Forschungsfrage nach der Umsetzung der Inklusion an Schulen in Sachsen aus Sicht integrativ arbeitender Lehrkräfte werden nun bezogen auf die drei favorisierten Merkmale aus ideeller, struktureller und ressourcenorientierter Perspektive die dargestellten Ergebnisse diskutiert, um Schlussfolgerungen zu ziehen und Empfehlungen für einen möglichen Praxistransfer zu geben.

5.8.1 Ideelle Merkmale

Aus den Fragebogenresultaten des ideellen Bereichs wird insgesamt ein klares Bekenntnis der in der Integration aktiven Lehrkräfte zur zukünftigen Schule für alle deutlich. Dabei wird diese Zustimmung durch Indikatoren einer inklusiven Schule wie Wohnortnähe, Förderung des sozialen Miteinanders und der Individualität sowie Bereicherung durch Vielfalt untersetzt. In der Akzeptanz von Heterogenität werden Indikatoren inklusiver Schulkultur in Form eines respektvollen Miteinanders, der Lernfreude und guter demokratischer Kommunikation aller Beteiligten deutlich. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Lehrkräfte doch relativ eindeutig zu dieser inklusiven Thematik bekannt haben, trotzdem die Ratifizierung der BRK erst 11 Monate vorher erfolgte und die bildungspolitische Ausrichtung in Sachsen zu dem Zeitpunkt der Untersuchung noch keine klare Strategie erkennen ließ. Auch aus der Literaturrecherche heraus wird unter dem Motto „Integration/Inklusion beginnt zuerst im Kopf“ das klare Primat der persönlichen Einstellung und damit die Bedeutung dieses Merkmals deutlich.

Im sächsischen Schulkontext erkennt man ein größeres einstellungsbezogenes Bekenntnis zu inklusiven Indikatoren aufgrund der längeren Tradition bei den Lehrkräften der Grundschule, die auf den schon erwähnten höheren Entwicklungsstand in der

Transformation zur inklusiven Schule hinweisen. Hier könnten die Lehrkräfte der weiterführenden Schularten vor allem bei der individuellen Förderung von den Erfahrungen und Praktiken der Grundschule profitieren. Ähnliche Überzeugungen der Lehrkräfte verschiedener Schularten zeigen sich bezüglich des sozialen Miteinanders, der Vielfalt als Bereicherung und der wohnortnahen Schule für alle. Im Vergleich der Einstellungen der Lehrkräfte aus Sachsen mit denen aus Schleswig-Holstein ist wiederum durch die hohe Zustimmung zu einer wohnortnahen Schule für alle ein höherer Entwicklungsfortschritt aufgrund der längeren integrativen Tradition in Schleswig-Holstein erkennbar. Hier könnte im Sinne der „best-practice-Forschung“ von den Erfahrungen im länderübergreifenden Dialog profitiert werden. In der Erweiterung unter der Einbeziehung schulkultureller Kriterien werden in Sachsen gute Kommunikationspraktiken auf Augenhöhe im respektvollen Miteinander als Basis einer gemeinsamen inklusiven Entwicklung deutlich.

In der Lehrkräftebefragung von 2013 im Rahmen des Schulversuchs ERINA zeigen sich im Vergleich zum Untersuchungsschwerpunkt „Inklusive Überzeugungen“ bei ähnlicher Stichprobengröße keine relevanten Unterschiede zwischen den Schularten (vgl. Seifert 2013). Differenziert betrachtet gibt es Parallelen zur hier vorliegenden Studie in der Favourisierung des sozialen Lernens, der Lernzieldifferenz, der individuellen Förderung und Stärkenorientierung sowie in der Befürwortung einer wohnortnahen Schule bei der Begriffsdefinition der Befragten (vgl. Liebers 2014: 37).

Interessant wäre im Nachhinein ein Vergleich mit den Einstellungen von Lehrkräften ohne integrative Erfahrung bzw. anderer Betroffener integrativer Maßnahmen wie die der Eltern und der Schüler/innen selbst. Eine Möglichkeit der Realisierung liegt in der Auswertung der Interviewdaten zum Thema. Zusammenfassend bilden die erwähnten Kriterien inklusiver Einstellungen die Grundlage für das weitere schul- und unterrichtsbezogenen Vorgehen.

5.8.2 Strukturelle Merkmale

Anknüpfend an die inklusiven Einstellungen aus dem ideellen Bereich zeigt sich durch hohe Mittelwerte bei diesem Merkmal ein klares Bekenntnis zu heterogenen Unterrichtspraktiken. Ausdruck der Befürwortung ist die Zustimmung zur flexiblen Schulorganisation, zum selbstbestimmten Lernen, zur Binnendifferenzierung als

Unterrichtsprinzip und zur individuellen Leistungsmessung. Entwicklungsfelder eröffnen sich bezüglich individueller Lernziele, der bedürfnisorientierten Förderung und im erfolgreichen Umgang mit der jeweils individuellen Verschiedenheit. Die Ergebnisse der Unterrichtspraktiken zeigen weiterhin die bevorzugte Arbeit mit heterogenen Lerngruppen im Kontext verschiedener Lernangebote in offenen und kooperativen Unterrichtsformen. Eine inklusive Ausrichtung verlangt einen Förderplan für jedes Kind, der im Team erstellt und in der Übergangsgestaltung weitergegeben wird. Aus Sicht der Autorin ist die inklusive Unterrichtsgestaltung das „Herzstück“ inklusiver Entwicklung, das eine hohe Professionalisierung der Beteiligten und eine ebenso hohe Flexibilisierung in der gemeinsamen Verantwortung für den Transformationsprozess hin zu einer inklusiven Schule verlangt. Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Prozess der notwendige Paradigmenwechsel von der Anpassung des Betroffenen an die Schule zur Anpassung der Schule an die Bedürfnisse der Betroffenen in ihrer Vielfalt. Dieser wesentliche Aspekt bedeutet eine breite Umsteuerung in Schul- und Unterrichtsentwicklung bezogen auf die aktuelle Situation.

Im Vergleich der sächsischen Schularten liegen ähnliche Einstellungen zur Willkommenskultur von Verschiedenheit und im respektvollen Miteinander in allen Schularten vor. Unterschiede mit einer besseren Bewertung durch die Lehrkräfte der Grundschule zeigen sich in der Lernfreude der Schüler im Rahmen selbstbestimmten Lernens, in der Kommunikation auf Augenhöhe und der flexiblen Schulorganisation. Gleiches gilt für das binnendifferenzierte Arbeiten in offenen und kooperativen Unterrichtsformen, der Arbeit mit individuellen Förderplänen und der Sicherung der Anschlussfähigkeit. Die weiterführenden Schularten könnten im schulartübergreifenden Dialog beim Umgang mit Verschiedenheit, bedürfnisorientierter Förderung und Lernzieldifferenz von der Grundschule profitieren.

Im Vergleich zwischen Sachsen und Schleswig-Holstein weisen die sächsischen Lehrkräfte signifikant bessere Mittelwerte im respektvollen Miteinander auf Augenhöhe im Rahmen demokratischer Mitentscheidungsprozesse auf. Entwicklungsbedarf besteht in der Arbeit mit Lernzieldifferenz, der Erstellung individueller Lehrpläne sowie in der kritischen Auseinandersetzung mit frontalem Unterricht und einheitlichen Abschlüssen. An dieser Stelle könnten die sächsischen Lehrkräfte von den Schleswig-Holsteiner Lehrkräften Anregungen erhalten. Diese zeigen signifikant höhere Bewertungen bezogen auf die individuelle Leistungsmessung im Rahmen binnendifferenzierten Vorgehens in der offenen Arbeit mit heterogenen Lerngruppen. Ebenfalls höhere Bewertungen liegen bezüglich der Arbeit mit

individuellen Förderplänen vor, die im Team erstellt und an die nächste Einrichtung weitergegeben werden. Insgesamt bietet dieser Bereich eine Vielzahl von Impulsen zum innovativen Vorgehen im Interesse einer optimalen Persönlichkeitsentwicklung jedes Kindes und jedes Jugendlichen im Rahmen einer Schule für alle.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung im Rahmen der ERINA-Studie gibt es Parallelen in der Rückmeldung zur Praktizierung kooperativer Lernformen, offener Unterrichtsformen und der Nutzung verschiedener Unterrichtskonzepte. Weitere Übereinstimmungen ergeben sich bei dem differenzierten Umgang mit heterogenen Lerngruppen, den in der Lehrkräftebefragung (vgl. Seifert 2013) rund zwei Drittel der integrationserfahrenen Lehrkräfte proaktiv gestalten. In dem Zusammenhang wird auch die Notwendigkeit der Arbeit mit Förderzielen und -plänen sowie die gezielte Gestaltung von Übergängen in Kooperation mit weiterführenden Schulen thematisiert (vgl. Liebers 2014: 43ff.). Insgesamt wird ein klares Bekenntnis zu vielfältigen individualisierenden Unterrichtskonzepten deutlich (vgl. ebd.: 66). Im Bereich der Schulkultur und Schulorganisation liegen vergleichbare Variable zum wertschätzenden, demokratischen Miteinander, zur Unterstützung durch die Schulleitung und zur Einbeziehung der Eltern mit tendenziell ähnlicher Bewertung vor (vgl. ebd.: 55f.) Aufgrund der unterschiedlichen Stichprobenzahlen wird auf einen unmittelbaren Wertevergleich verzichtet.

5.8.3 Ressourcenbezogene Merkmale

Wie schon in der Theorie ausführlich behandelt, spielen themenbezogen die Ressourcen eine entscheidende Rolle. Inklusive Transformationsprozesse an Schulen benötigen präventive Ressourcenzuweisungen entsprechend dem Sozialindex. Die Fragebogenergebnisse favorisieren in diesem Kontext die gezielte Integrationsfortbildung auf der Grundlage eines schulinternen Fortbildungskonzepts. Die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen durch den Schulträger findet ebenso eine hohe Zustimmung der Lehrkräfte wie die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln, das Angebot kollegialer Praxisberatung, der Kontakt zu einem Integrationsexperten und die Ausstattung mit speziellen Räumlichkeiten.

Im Vergleich der sächsischen Schularten ist die Grundschule mit speziellen Gruppen- und Förderräumen besser ausgestattet, während die weiterführenden Schularten eine höhere Überforderung des Lehrpersonals im integrativen Kontext rückmelden. Im Unterschied zu Schleswig-Holstein gehen die sächsischen Lehrkräfte gezielter zur schulinternen

Integrationsfortbildung und haben mehr Kontakt zu einem Integrationsexperten im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit. Auch die Unterstützung durch die Schulbehörde läuft besser. Andererseits melden die ZINT-Lehrkräfte mehr Überforderungssituationen im integrativen Kontext zurück. Schleswig-Holstein ist dafür besser mit Lehr- und Lernmittel sowie speziellen Räumlichkeiten ausgestattet.

Auch die Ergebnisse von ERINA (Seifert 2013) weisen auf die Notwendigkeit ausreichender Ressourcen mit einem kritischen Blick auf die aktuelle Situation hin. Zustimmende Rückmeldungen zur Nutzung kollegialer Fallberatungen, zur Unterstützung durch sonder- bzw. integrationspädagogische Expertise und zur sächlichen und räumlichen Ausstattung mit Lehrmitteln und Räumlichkeiten weisen in beiden Studien ähnliche Tendenzen auf (vgl. Liebers 2014: 55ff.), wobei die Ausstattung mit geeigneten Rückzugsräumen in der eigenen Studie etwas besser beurteilt wird.

In der Diskussion um Ressourcen sollte immer mitgedacht werden, dass aktuell ein Parallelsystem (Förderschule und Integration) quasi doppelt finanziert wird. Unter inklusiver Sicht würde es sich langfristig eher kostengünstiger gestalten, ohne dass an diesem Modell gespart oder die Illusion des „Realisierens zum Nulltarif“ erzeugt wird. Konkret kann dies an den Finanzierungsmodellen von Preuss-Lausitz (2011a) und Wocken (2009) entsprechend dem Sozialindex nach Schroeder (2007) ausgerichtet sein. In Sachsen sind eine Reihe guter Rahmenbedingungen vorhanden, die nun noch in eine inklusionsorientierte Praxis münden müssen. Das ausgebaute Unterstützungssystem mit Trainer/innen für Unterrichtsentwicklung, Prozessmoderator/innen und Supervisorinnen bzw. Supervisoren kann diese Prozesse begleiten. Die vorbereitenden und praxisbegleitenden Qualifizierungen sollten im multiprofessionellen Team vor Ort erfolgen, damit gleichzeitig die Kooperation geschult wird und das Ergebnis direkt der Schülerklientel zugutekommt. Im Mittelpunkt stehen immer das Wohl und die optimale Entwicklung des Kindes.

5.8.4 Offene Fragen

In der Rückmeldung zu den offenen Fragen werden als wesentliche Kategorien die „Zufriedenheit“ einschließlich des positiven Selbstbildes, der Lernfreude und der Lernbereitschaft, der „Lernerfolg“ im Kontext von Prüfungen und Abschlüssen sowie die „optimale Förderung“, die in ihrer Differenzierung, Ganzheitlichkeit und Interessenbezogenheit eher als inklusiv eingestuft werden kann, benannt. Die so oft

thematisierten „Rahmenbedingungen“ im Sinne der vorhandenen Ressourcen kommen erst an 4. Stelle, die „Sozialkompetenz“ erst an 6. Stelle entgegen den Erwartungen der Autorin, die die soziale Kompetenz im integrativen Zusammenhang weiter vorn in der Rangliste eingeordnet hätte. Gründe dafür können in dem Primat der Lehrplanerfüllung im bildungspolitischen Kontext und in dem Einfluss des Wohlfühlens auf optimale Lernleistungen liegen. Inklusiv interessant ist das Kriterium „Stellung der Integration“ (im schulischen Kontext), das die in dieser Arbeit favorisierte positive Einstellung und die Verankerung im Schulprogramm als strategischen Richtungsweiser beinhaltet. Gleiches gilt für das Kriterium „Gleichberechtigung“, das an letzter Stelle steht, aber im Grunde genommen den bildungspolitisch wesentlichen Aspekt der Chancengleichheit beinhaltet. Hier zeigt sich der Entwicklungsbedarf im inklusiven Kontext, der noch viel Entfaltung zulässt.

Die Beantwortung der zweiten Frage zu benötigter Fortbildung im inklusiven Zusammenhang könnte mit seinen themenbezogenen Schwerpunkten ein Fortbildungscurriculum für Sachsen im Zeitraum der nächsten drei Jahre darstellen. Hier wird von den Befragten ganz konkret benannt, auf welchen Gebieten sie eine Kompetenzvertiefung benötigen. Beginnend mit sonderpädagogischen Themen zu Ursachen, Erscheinungsformen und Fördermöglichkeiten in allen Förderschwerpunkten und Teilleistungsstörungen setzt es sich mit Inhalten zur didaktisch-methodischen Gestaltung individualisierten Unterrichts mithilfe von Lernstandanalysen, individueller Curricula und binnendifferenzierter Angebote fort. Obwohl fast ein Drittel der Lehrkräfte Fortbildungen zu den Förderschwerpunkten und Teilleistungsstörungen nachgefragt hat, macht es wenig Sinn, aus allen Lehrkräften Sonderpädagogen zu entwickeln. Daher sollte man hier über anders strukturierte Unterrichtsgestaltung, z. B. in Form eines Tandems mit einer Sonderpädagogin bzw. einem Sonderpädagogen nachdenken. Generell sollte jede Lehrkraft grundlegende Kenntnisse zur Thematik besitzen.

Des Weiteren wurde Lernbedarf zur Diagnostik und Förderplanarbeit zurückgemeldet. Ergänzt wird dieses Spektrum durch psychologisches Grundlagenwissen, Sensibilisierungen für inklusive Themen und Perspektivwechsel bzw. multiperspektivische Sichtweisen im integrativen Kontext. Lehrkräfte benötigen auch Fortbildung in der Schulorganisation, die der Unterrichtsentwicklung vorangeschaltet werden sollte, um Veränderungen überhaupt erst zu ermöglichen. Hier sind u. a. flexible Lerneinheiten in temporären Lerngruppen, Team Teaching, Supervision und inklusive Netzwerkgestaltung gemeint. Es folgen Fragen zum

Schulrecht, besonders bezogen auf die SchIVO, zum Handlungsleitfaden und den Problemen der Leistungsermittlung und -bewertung. Die Elternarbeit wird bezogen auf die Wertschätzung deren Expertentums und die Gestaltung effizienter Gespräche noch relativ wenig thematisiert. Aus inklusiver Perspektive heraus wird aus Sicht der Autorin dieser Bereich in Zukunft bedeutend mehr Raum einnehmen, um Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder in gemeinsamer Verantwortung am Erziehungsprozess unmittelbar zu beteiligen.

In der letzten Frage nach zukünftigen Voraussetzungen für inklusive Schulentwicklung stehen diesmal die Ressourcen an erster Stelle. Diese umfassen anteilig zur Hälfte personelle Anforderung in Form hoher Fachkompetenz und der Teamarbeit mit Sonderpädagogen und Sozialpädagogen, mehr Integrationsstunden insgesamt und Klassenstärken nicht über 20 Schüler. Interessanterweise machen die finanziellen Ressourcen nur einen kleinen Anteil aus. Wesentlich sind für die Lehrkräfte sächliche und materielle Hilfsmittel zur förderschwerpunktspezifischen, differenzierten Förderung und räumliche Ressourcen, z. B. in Form zur Verfügung stehender Rückzugs- und Trainingsräume im Rahmen barrierefreier Schulen.

Einen weiteren ressourcenbezogenen Schwerpunkt stellen die Forderungen an die Bildungspolitik dar, die rechtliche (z. B. eine wohnortnahe Schule für alle), strukturelle (z. B. Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte an Regelschulen) und ressourcenbezogene Fragen (z. B. präventive Ressourcenzuweisung) umfassen. Gleichzeitig sind inklusive Grundhaltungen der Toleranz und Wertschätzung gegenüber jeglicher Verschiedenheit wichtig. Die Aufklärung der Bevölkerung zu inklusiven Grundlagen sowie die inklusive Ausbildung in allen Lehramtsstudiengängen sind weitere wesentliche Zielstellungen des Gesamtspektrums an Veränderungen. Auch die Autonomie in der Personalzusammenstellung an Schulen ist ein Aspekt selbstverantwortlicher Gestaltung von Bildungsprozessen.

Die Gesamtzielstellung bleibt dabei die menschenrechtliche Forderung nach Chancengleichheit und Teilhabe aller entsprechend der BRK. Deutschlandweit würde dies die Überwindung des Bildungsföderalismus unter Einigung auf mögliche Mindeststandards in der Lernarbeit fokussiert auf die für die Lebenspraxis der Betroffenen notwendigen Kompetenzen bedeuten. Die Wertschätzung des Kindes als Zukunftsgestalter und „natürliche“ bzw. einmalige Ressource unserer Gesellschaft sollte all diesen Aktivitäten zugrunde liegen. Ergänzend gehört zu diesem Bereich die Professionalisierung der

Lehrkräfte, die schon ausführlich thematisiert wurde, die Erhöhung des gesellschaftlichen Inklusionsverständnisses in der Entwicklung von mehr Toleranz und Akzeptanz untereinander und die Kooperation der multiprofessionellen Teams auf Augenhöhe immer mit dem Fokus auf das einzelne Kind.

6 FAZIT

In der Klärung der Frage, wie sich integrativ arbeitende Lehrkräfte in Sachsen die Umsetzung einer inklusiven Schule vorstellen, wurden erste inklusive Konzepte in der historischen Entwicklung identifiziert: Anfängen vom inklusiven Anspruch von Comenius „Alle alles zu lehren“ aus dem 17. Jahrhundert über die Erkenntnis zur praktischen Bildbarkeit der Kinder mit Behinderung hin zum inklusiven Modell demokratischer Bildung von Condorcet in Zeiten der Aufklärung. Es setzt sich fort in den Reformbestrebungen zur „Bildung für alle“ von Humboldt sowie der Verallgemeinerungsbewegung als inklusivem Vorläufer des gemeinsamen Unterrichts in Zeiten des Neohumanismus. Ende des 19. Jahrhunderts sind integrative Ansätze in den Reformbestrebungen der Volksschullehrkräfte zu erkennen, die Hilfsschullehrkräfte in sozialpädagogisch orientierten Grundschulen für alle Kinder einfordern. Die Reformbestrebungen der Weimarer Republik einschließlich des 1919 erzielten Schulkompromisses und dem Bekenntnis zur Einbeziehung aller Kinder unabhängig von Geschlechterspezifika, religiöser Orientierung und Sozialstatus kamen beim Machtübergriff der Nationalsozialisten zum Erliegen. Nach dem menschenverachtenden Umgang mit Verschiedenheit im zweiten Weltkrieg entwickelten sich in der BRD integrative Aktivitäten in den 1970er Jahren vor allem aus Elterninitiativen heraus. Erst nach der deutschen Wiedervereinigung potenzierten sich integrative Bestrebungen auch in den östlichen Bundesländern. Einschneidende inklusive Orientierungen gaben die Salamanca-Erklärung von 1994 und die im März 2009 ratifizierte BRK mit dem Anspruch auf Teilhabe und Partizipation aller.

Schon vorhandene inklusive Theorien von Muth und Feuser als Initiatoren der integrativen Bewegung scheiterten an einer defizitären Praxis. Im Diskurs um Dekategorisierung, Paradigmenwechsel zur Perspektive des Kindes in seiner Individualität sowie zur Anerkennung von Vielfalt als egalitäre Differenz geben die Konzepte von Hinz (2003), Liesen/Felder (2004) und Booth (2008) eine inklusive Orientierung. Sie fokussieren auf ein selbstbestimmtes Leben mit individueller Unterstützung innerhalb eines wertebasierten

Transformationsprozesses durch gesamtgesellschaftliche Verantwortungsübernahme zur Realisierung von Teilhabe und Chancengleichheit.

Den Prozess des Ringens um eine klare Definition von Inklusion und eine rechtsverbindliche Umsetzung der BRK-Anforderungen im schulischen Kontext erschwerten die ungenaue deutschsprachige Übersetzung der BRK in der begrifflichen Vermischung von Integration und Inklusion, das Festhalten am gegliederten Schulsystem und die wenig stringenten KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung von 2011. Lediglich in den „Überarbeitungen der inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung“ von 2014 wird ein klareres Bekenntnis zur Inklusion als „vornehmliches Ziel“ deutlich, das in die Forderung mündet: „Alle Lehrerinnen und Lehrer sollen für den Umgang mit Heterogenität und das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung schon in ihrer Ausbildung vorbereitet werden“ (KMK 2014). Resultierend aus einer Vielzahl inklusiver Begriffsbestimmungen wird Inklusion von Seiten der Autorin als eine auf Akzeptanz von Heterogenität basierende und auf Individualisierung aller Schüler/innen im sozialen Kontext ausgerichtete multiprofessionelle pädagogische Arbeit definiert, die sich in Form einer „Schule für alle“ präsentiert.

Internationale, nationale und sachsenspezifische Forschungsergebnisse belegen die Bedeutung inklusiver Einstellungen, entsprechender Unterrichtsmethodik und ausreichender Ressourcen für das Gelingen inklusiven Arbeitens im schulischen Kontext. Handlungsbedarf zeigt sich dabei in der Realisierung inklusiver Fortbildung, der Schaffung erforderlicher bildungspolitischer Rahmenbedingungen und in der Erforschung heterogenitäts- und fachbezogener inklusiver Ausrichtung in pädagogischen Prozessen. Im Rahmen der Arbeit wurde anknüpfend an den „Index für Inklusion“ (2003) als theoretisches Grundlagenmodell ein eigenes Modell zur Analyse der favorisierten ideellen, strukturellen und ressourcenbezogenen Merkmale entwickelt.

Dem liegt ein Menschenbild zugrunde, das von der Akzeptanz der Vielfalt, von einer respektvollen und wertschätzenden Zusammenarbeit auf der Basis inklusiver Werte sowie von einer inklusiven Schulkultur, Schulorganisation und einem inklusiven Unterricht geprägt ist. Auf der Basis respektvoller Kommunikation bemühen sich aller Beteiligten um Barrierefreiheit, individuelles, kooperatives und selbstorganisiertes Lernen sowie Team Teaching. Die Bereitstellung präventiver Ressourcen schließt fachkompetentes Personal, die Arbeit im multiprofessionellen Team, Unterstützungsangebote und die gerechte

Verteilung finanzieller Zuwendungen ein. Aus dem Diskurs der identifizierten Merkmale leiten sich Forschungsfragen bzw. Hypothesen zu inklusiven Einstellungen und förderlichen Rahmenbedingungen ab.

Im Ergebnis der nach Schularten differenzierten Betrachtung inklusiver Ansätze in der sächsischen Schulpolitik weisen derzeit mehr als 8000 Einzelintegrationen auf eine längere integrative Tradition hin. Individuelle Förderung ist im sächsischen Schulgesetz und den schulartbezogenen Lehrplänen bzw. Eckwertepapieren verankert. Im Vergleich zu der deutschlandweit mit am weitesten entwickelten Integrationsanteilen von mehr als 64 % in Bremen und Schleswig-Holstein (Pluhar 2014: 183) liegt Sachsen mit mehr als 28 % (Kurth 2014: 47) noch weit unter den in der BRK geforderten 80 %. Trotz vorliegendem Aktionsplan und den wertvollen Empfehlungen der Expertenkommission wird in Sachsen bildungspolitisch noch kein klares Bekenntnis zur stringenten Umsetzung der BRK deutlich. Handlungsbedarf liegt in der systematischen Sensibilisierung und Information aller Funktionsträger im Kultusbereich zu inklusiven Zielen und Inhalten, zur inklusiven Ausrichtung des Schulgesetzes einschließlich des lernzielfifferenten Unterrichts ab Klasse 5 sowie zur systematischen Fortbildung aller Lehrkräfte bezogen auf differenziertes, individualisiertes und handlungsorientiertes Unterrichten. Weiterer Handlungsbedarf besteht in der Bereitstellung präventiver Ressourcen auf der Grundlage des Sozialindex ohne Haushaltvorbehalt.

Aus den theoretischen Betrachtungen heraus wurden Fragen und Hypothesen zu inklusiven Einstellungen und Praktiken sowie zum Vergleich der Schularten in ihrer inklusiven Ausrichtung und ihrem Entwicklungsstand sowie im Vergleich zu Schleswig-Holstein generiert. Die deskriptiv ausgerichtete empirische Untersuchung als Querschnittsstudie fasst die Einschätzungen der integrativ arbeitenden Lehrkräfte von einer Teilstichprobe und zwei Vergleichsgruppen zusammen. Die quantitative Analyse der reliablen Variablen wird durch eine qualitative Strukturanalyse der drei offenen Fragen nach Mayring (2002) ergänzt. Dabei konnten drei vergleichbare, die Grundgesamtheit angemessen repräsentierende Stichproben zum Beweis der aufgestellten Hypothesen differenziert beschrieben und miteinander verglichen werden.

Im Ergebnis dieser gezielten Befragung von Lehrkräften in der Integration wurde eine klare Zustimmung zur inklusiven Orientierung mit all seinen heterogenen Facetten deutlich. Das repräsentieren zustimmende Rückmeldungen zu einer inklusiven Schulkultur, zu flexiblen

schulorganisatorischen Lösungen im Kontext einer langfristigen Planung und zu individualisierenden Unterrichtsmethoden. Favorisiert wurden ebenso präventive Ressourcen, die entsprechend dem Bedarf zur Verfügung stehen und für alle Schüler/innen flexibel eingesetzt werden. Lernhindernisse gilt es zu identifizieren und auszuräumen. Es zeigte sich Handlungsbedarf in der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte bezogen auf Differenzierung, Individualisierung und Lebensweltorientierung im Sozialkontext durch gezielte Fortbildung in multiprofessionellen Teams. Schlussfolgernd aus diesen Zustimmungen muss der pädagogische Prozess auf das einzelne Kind zugeschnitten werden. Nicht das Kind passt sich der Schule an, sondern die Schule organisiert passende Lernarrangements für jedes Kind und sorgt damit für seine optimale individuelle Persönlichkeitsentwicklung.

Im Vergleich der Schularten wurden die höchsten Zustimmungen zu den inklusiven Merkmalen fast durchgängig im Grundschulbereich identifiziert. So entsteht der Eindruck, dass sich die integrativ interessierte Basis schon vielseitig auf den Weg gemacht hat. Schlussfolgernd daraus sollten sich die weiterführenden Schularten an dem Erfahrungsschatz der Grundschule orientieren, um inklusives Handeln anzubahnen, z. B. durch die individuelle Förderung und die Gestaltung konfliktfreier, sanfter Übergänge in allen Entwicklungsetappen der Kinder und Jugendlichen. Im Vergleich der Einschätzungen der sächsischen Lehrkräfte mit denen aus Schleswig-Holstein liegen letztere in der Rückmeldung aufgrund ihrer langjährigen integrativen Tradition in vielen inklusiven Variablen vorn und könnten damit Impulsgeber für die sächsische inklusive Entwicklung sein.

In der Rückmeldung zu den offenen Fragen werden bezogen auf erfolgreiche Integration die Kriterien Zufriedenheit, Lernerfolg und optimale Förderung favorisiert. Fortbildungsbedarf sehen die Lehrkräfte vor allem bezüglich der Förderschwerpunkte und der Teilleistungsstörungen, bezogen auf Didaktik und Methodik sowie auf inklusionsförderliche Schulorganisation. Inklusive Voraussetzungen umfassen nach Sicht der integrativ arbeitenden Lehrkräfte vor allem personelle Ressourcen, bildungspolitische Anpassungen in rechtlichen und strukturellen Fragen sowie der präventiven Ressourcenbereitstellung. Des Weiteren wollen sich die Lehrkräfte zum Umgang mit Heterogenität, Stärkenbezug und zur Thematisierung des eigenen Integrations- bzw. Inklusionsverständnisses aus-, fort- und weiterbilden.

Zusammenfassend konnten innerhalb dieser Forschungsarbeit wesentliche inklusive Indikatoren sowie weitere inklusive Entwicklungsschritte identifiziert werden. In Beantwortung der Eingangsfrage zeigt sich ein vielseitiges Bild möglicher Umsetzungsszenarien einer inklusiven Schule. Mit Blick auf die Wirksamkeit von Lehrerbildung in allen drei Phasen besteht noch ein hoher Handlungsbedarf sowohl in der engen Kooperation aller Beteiligten als auch in der systematischen Vermittlung inklusiver Inhalte zur Erzeugung inklusiver Einstellungen bei Studierenden in allen Lehrämtern sowie in der Bereitstellung inklusiv orientierter Praktikumsschulen zur Kompetenzerweiterung. Insgesamt bieten die Einschätzungen der Lehrkräfte zu ideellen, strukturellen und ressourcenorientierten Merkmalen inklusiver Schulen im Ergebnis dieser Arbeit Grund zu einem verhaltenen Optimismus bezogen auf zukünftige Schulen für alle in Sachsen.

Ausblick

Eine zukünftige inklusive Schule braucht „Toleranz, Offenheit, Rücksichtnahme, Sozialkompetenz, gesellschaftliche Integration, selbstständiges [und – die Autorin] selbstbestimmtes Lernen, Chancen jedes Einzelnen [sowie] das Erleben von Heterogenität“ (Landeselternrat - LER 2011: 3). Diese Vision einer inklusiven Schule bringt „mehr Lehrer, kleinere Klassen, reformpädagogische Ansätze in unserer Regelschule, Sensibilisierung der gesamten Gesellschaft, bestmögliche Förderung aller Kinder, bessere berufliche Zukunft, bessere Rahmenbedingungen an die Schulen, Sicherung des sozialen Umfelds von Schülern und Eltern, Anpassung der Studieninhalte [und] mehr Befugnis für Schulleitungen“ (ebd.). Schulen werden geöffnet, Vielfalt ist gefragt, Förderschulen sind keine „Restschulen“ mehr, Team Teaching wird praktiziert, Entschleunigung geschieht, die materielle und personelle Ausstattung verbessert sich und steht allen Kindern zur Verfügung. Es gibt keine „Integrationskinder“ mehr (vgl. ebd.). Ängste bezogen auf verringerte Ausbildungsqualität, steigende Unterrichtsstörungen, soziale Ablehnung, Überforderungssituationen und Inklusion als „Sparmodell“ werden thematisiert und positiv aufgelöst (vgl. ebd.: 3 f).

Die Umsetzung der BRK erfordert auch in Sachsen noch umfassende und komplexe Maßnahmen und Aktivitäten: Die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes muss auf der Basis einer guten Beziehung und eines vorhandenen individuellen Förderplanes eingeschätzt, unterstützt, gestaltet und dokumentiert werden. Team Teaching und gute Elternarbeit gilt es zu fördern. Übergänge sind zu gestalten, Bildungspotenziale zu nutzen. Ausgrenzungen sind zu vermeiden, Barrieren zu identifizieren und zu beseitigen.

Multiprofessionelle Teams pflegen den Kompetenztransfer, besonders bezogen auf den Schutz des Kindeswohls, besprechen pädagogische Angebote gemeinsam und reflektieren die Prozesse in regelmäßigen Fallbesprechungen. Unter Nutzung des Sozial- und Kulturraumes, regionaler Netzwerke und vielseitiger Kooperationspartner/innen gilt es, das inklusive Schulkonzept vielfältig anzureichern und mit der Unterstützung aller umzusetzen (vgl. König 2013). Inklusive Haltungen werden in der gesamten Gesellschaft benötigt.

Für die weitere Umsetzung der BRK in Sachsen könnte das Schleswig-Holsteiner Modell der Zusammenführung von Sonderschullehrkräften und Regelschullehrkräften im gemeinsamen Unterricht greifen. Dabei sollte das jeweils besser sanierte Gebäude mit entsprechend Ressourcenbündelung genutzt werden. Eine von der Autorin favorisierte Idee ist die Öffnung der Förderschulzentren für den Regelschulbereich in Sachsen. Die Begründung liegt nicht nur im Vorlauf bezogen auf individualisierende Einstellungen und Praktiken, sondern auch in den guten Rahmenbedingungen bezogen auf funktionelle Räumlichkeiten und Barrierefreiheit. Bereits vorhandene Unterstützungsangebote in Form der Trainer/innen für Unterrichtsentwicklung, der Prozessmoderatorinnen und Prozessmoderatoren bzw. Supervisorinnen und Supervisoren sowie der spezifischen Fachexpertinnen und -experten bilden günstige Voraussetzungen für einen inklusiven Transformationsprozess.

Zur finanziellen Absicherung inklusiver Projekte gibt es die Förderrichtlinie. Die Ausbildung der Integrationsverantwortlichen aus den ZINT-Kurse, die zukünftig an jeder sächsischen Regelschule agieren, sowie die gewachsenen Dialoge zwischen den Schularten bilden weitere förderliche Rahmenbedingungen. Im Zusammenwachsen der schulartübergreifenden Teams sollte auf der Basis individueller Förderpläne in jahrgangsübergreifenden bzw. –gemischten Klassen gearbeitet werden und im Übergang zur beruflichen Ausbildung für jedes Kind eine persönliche Zukunftsplanung stattfinden. Unterstützung leisten die Förder(schul)zentren, die in überregionale Kompetenzzentren für Diagnostik, Beratung und spezielle Förderung umgewandelt werden. Alle Beteiligten, vor allem die Betroffenen selbst, partizipieren im Vorhinein an der Diskussion zur inklusiven Schulentwicklung. Zusammenfassend kann man in Sachsen von der inklusiven Entwicklung in Schleswig-Holstein viel lernen, natürlich auch von den Entwicklungen in Bremen und Hamburg. Indem kein Kind mehr von der schulischen und gesellschaftlichen Sozialgemeinschaft ausgeschlossen wird, realisiert sich die Umsetzung der BRK. Mit diesem Vorgehen könnte

Sachsen nach dem Nachweis einer hohen Leistungsbereitschaft als PISA-Sieger nun auch eine hohe Sozialkompetenz unter Einbeziehung aller verwirklichen.

Zur Sicherung des dafür nötigen Kompetenzniveaus der Lehrkräfte könnten die in der offenen Frage geäußerten Fortbildungswünsche in eine inklusive Fortbildungsinitiative münden. Als prozessbegleitende regionale Fortbildungsmodule für multiprofessionelle Teams vor Ort sollten sie Ziele und Inhalte der BRK, Angebote zum Umgang mit Heterogenität, psychologische und sonderpädagogische Grundlagen, Prozessdiagnostik und Förderplanarbeit beinhalten. Eine inklusive didaktische Unterrichtsgestaltung mit individuellen Förderplänen und kooperativen Lernformen unter Nutzung evidenzbasierter Förderprogramme ergänzt das Angebot. Zur Umrahmung und Problemklärung dienen Supervision und kollegiale Fallbearbeitung. Unterstützend dazu könnten Inklusionsberaterinnen und Inklusionsberatern der Modellregionen die Schulen auf ihrem inklusiven Weg professionell begleiten. Aus den Akteuren vor Ort könnten sich inklusive Netzwerke gründen, die die Zusammenarbeit zur Schaffung von wohnortnahen Schulen für alle befördern. Diese Bildungsinitiative würde auf eine systematische Umsetzung der BRK in Sachsen zielen, deren Evaluation gleichzeitig der Ausgangspunkt einer neuen Arbeit sein könnte.

Zusammenfassend müssen die Lehrkräfte auf diese inklusiven Prozesse umfassend vorbereitet werden. Letztlich läuft die Lehrerbildung inklusiv gedacht auf ein Lehramt hinaus, das grundlegend auf das individuelle Lernen von und mit Schüler/innen jeglicher Vielfalt ausgerichtet ist. Individualität, Potenzialentwicklung und Sozialisierung stehen dabei im Vordergrund. Expertisen zum fächerübergreifenden, projektbezogenen Handeln können sich anschließen. Angehende Lehrkräfte sollten sich nach umfangreicher biografischer Reflexion in der Ausbildung mehrperspektivisch auseinandersetzen und auch Erfahrungen des Agierens im wirtschaftlichen Bereich mitbringen, um handlungsfähige Persönlichkeiten herauszubilden und zu erziehen. Kompetenzorientierung, Selbstreflexivität und Nachhaltigkeit sind grundlegende Kriterien der Wirksamkeit von Lehrerbildung. In der Umsetzung der BRK liegt im gemeinsamen Wirken aller an diesem Prozess Beteiligten die Chance einer inklusiven Zukunft in Schule und Gesellschaft.

7 LITERATURVERZEICHNIS

- Adrian, J. (2010): Vortrag am 03. September 2010 in Kiel im Rahmen der 3. Bundesweiten Fachtagung der Referentinnen und Referenten im Bereich „Sonderpädagogische Förderung“.
- Ahrbeck, B. (2011): Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. FAZ vom 08.12.2011. In: SMK-Pressespiegel vom 09. Dezember 2011.
- Amann, S. & Kühn, H.-K. (1995): Gemeinsam handeln – einander erleben. Reutlingen.
- Amrhein, B. (2012): LehrerInnenbildung für eine Inklusive Schule. Bestandsaufnahme der Ausbildungssituation an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben. Heft 1. Januar 2012: 20 – 32. Verlag Beltz Juventa Weinheim.
- Amtsblatt des SMK (1997): Förderrichtlinie des SMK über die Gewährung einer Zuwendung für besondere Maßnahmen zur Integration von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen vom 31. Juli 1997.
- Asmussen, S. (2012): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. Oktober 2011. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 4: 362 – 368. Beltz-Verlag Weinheim.
- Baudisch, W. et al. (1982): Einführung in die Hilfsschulpädagogik. Verlag Volk und Wissen Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen in Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ e. V. Frankfurt/Main.
- Beck, K. & Krapp, A. (2001): Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage: 31 – 73. Beltz-Verlag Weinheim.

- Benkmann, R. (2010): Professionalisierung von Sonderschullehrkräften für den Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12: 444 – 453. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Biewer, G. (2009): Vom Verschwinden der Etiketten zum Verlust der Inhalte. Kritische Anmerkungen zur heilpädagogischen Kategorisierung im internationalen Vergleich. In: Bürli, A. et al.: Integration/Inklusion aus internationaler Sicht: 169 – 176. Verlag Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Biewer, G. & Datler, W. (2011): Mikrodynamik und Makrostrukturen – Herausforderungen und Gefahren zukünftiger Entwicklungen von der Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. H. 11: 459 – 463. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Black-Hawkins, K. et al. (2007): Achievement and Schools. Routledge London and New York.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Pandora Verlag Wetzlar.
- Bleidick, U. (1988): Behinderung als pädagogisches Problem. Studienbrief. Behinderung & Schule. Einführung in behindertenpädagogische Probleme an allgemeinen Schulen. Deutsches Institut für Fernstudien Tübingen.
- Bleidick, U. (1990): Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: Schuck, K.-D.: Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter: 9 – 32. Hamburger Buchwerkstatt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion – Lernen und Partizipation in der Schule entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008): „The inclusive classroom“ - Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In: Ziemer, K. (Hrsg.) (2008): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle: 71 - 100. Athena-Verlag Oberhausen.

- Boban, I. & Hinz, A. et al. (2012): Handbuch Selbstevaluation für Schulen in Sachsen/Anhalt. Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion. Kultusministerium des Landes Sachsen/Anhalt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2013): „Inklusive Pädagogik und Diagnostik – ein ‚spannendes‘ Passungsverhältnis.“ In: Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Pädagogische Diagnostik als Grundbaustein der Arbeit in der Grundschule. Richtlinien, Grundsätze, Anregungen. KM 2013: Teil C: 3 – 10. Magdeburg.
- Booth, T. (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, A. et al.: Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis: 53 – 73. Lebenshilfe-Verlag Marburg.
- Booth, T. (2011): „Worauf kommt es in Kita und Schule an? Inklusive Werte in der Praxis.“ Vortrag zur Fachtagung „Inklusion in Kita und Schule“ am 25.02.2011 in Bremen.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Verlag Heidelberg.
- Brill, W. (2009): Von der Separation zur Integration? In: Krüze, A. et al.: Spannungsfelder sonderpädagogischer Förderung – Lettische und deutsche Akzenten: 27 – 39. Leipziger Universitätsverlag.
- Brockhaus (1923): Handbuch des Wissens in vier Bänden, Band 4: S – Z. Brockhaus-Verlag Leipzig.
- Bröse, B. et al. (1980): Die Aktivierung des Hilfsschulkindes durch Aufgaben. Verlag Volk und Wissen Berlin.
- Brokamp, B. (2011): Inklusive Veränderungsprozesse erfordern eine qualifizierte Unterstützung. In: Ziemer, K. et al.: Inklusion – Herausforderung, Chancen und Perspektiven: 21 – 31. Verlag Dr. Kovač Hamburg.
- Büchner, R. et al. (2010): Die Schule für Körperbehinderte in der DDR. Geschichte aus der Schulleiterperspektive. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 09: 342 – 350. Ernst Reinhardt Verlag München.

- Bühner, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. Pearson-Verlag München.
- Bürli, A. et al. (2009): Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In: Bürli, A. et al.: Integration/Inklusion aus internationaler Sicht: 15 – 61. Klinkhardt-Verlag Bad Heilbrunn.
- Bürli, A. (2011): Behinderung als Fremdheit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik: 27 – 36. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte der Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 über die Rechte der Menschen mit Behinderungen.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2006): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Burow, O. (2012): Leistungen differenzierter erfassen. Interview mit Professor Olaf-Axel Burow. In: Bildung bewegt, Nr. 16, März/2012: 10 – 15. Amt für Lehrerbildung Hessen.
- Claßen, A. (2013): Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. Verlag an der Ruhr in Mülheim an der Ruhr.
- Clauß, G. & Ebner, H. (1992): Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Grundlagen. Verlag Harri Deutsch Thun und Frankfurt am Main.
- Comenius-Institut (2004a): Leistungsbeschreibung der Grundschule. Radebeul.
- Comenius-Institut (2004b): Leistungsbeschreibung der Mittelschule. Radebeul.
- Comenius-Institut (2004c): Leistungsbeschreibung des Gymnasiums. Radebeul.

- Demmer, M. & Schmerr, M. (2011): Muss man nur wollen? Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion. In: Schulverwaltung Spezial 3/2011: 16 – 18. Carl Link Verlag Kronach.
- Demmer-Dieckmann, I. (2010): Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. Antworten auf häufig gestellte Fragen. In: Grundschule aktuell: Wege zur inklusiven Schule. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 111: 16 – 18. Grundschulverband e. V. Frankfurt/Main.
- Deppe-Wolfinger, H. (2008): „Von der Ausgrenzung zur Inklusion – Wer oder was ist normal im Bildungswesen?“ Vortrag auf der Tagung der Evangelischen Akademie Hofgeismar zum Thema „Ist das denn normal?“ Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Bad Orb 18. – 20.01.2008.
- Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung. Dudenverlag Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Duden (2007): Das Fremdwörterbuch. Dudenverlag Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Eibeck, B. & Kronz, J. (2012): Der Index für Inklusion. Zum praktischen Nutzen des Best-sellers. Auswertung einer Umfrage der GEW. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben 4/12: 231 – 234. Verlag Beltz Juventa Weinheim.
- Eichholz, R. (2009): „Gibt es ein Recht auf eine Schule für alle?“ – Schriftliche Fassung des Vortrags vom 8.5.2009 auf der Tagung „Alle sind verschieden - mit gleichen Rechten und willkommen. Gemeinsame Bildung für Alle von Anfang an“ des Vereins zur Förderung des gemeinsamen Lebens und Lernens von behinderten und nicht-behinderten Menschen in Saarbrücken.
- Eichholz, R. (2012): Konventionsrechtliche Anmerkungen zu den Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 4: 352 – 361. Beltz-Verlag Weinheim.

- Ellger-Rüttgardt, S. (1989): Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Herrmann, U. & Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus: 147 – 165. Beltz-Verlag Weinheim.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1991): Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Erforschung durch die Behindertenpädagogik. In Keim, W. (Hrsg.) (1991): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft: 129 – 145. Verlag Peter Lang Frankfurt am Main.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2007): Eine europäische Vision seit 200 Jahren: Bildung für alle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 07: 242 – 249. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). Geschichte der Sonderpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2011): Levana und die Folgen: Die Entstehung der Heilpädagogik als Disziplin. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11: 444 – 448. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2005): Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Zusammenfassender Bericht. Odense und Brüssel.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2009a): Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung. Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen. Odense und Brüssel.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2009b): Entwicklung eines Satzes von Indikatoren – für die inklusive Bildung in Europa. Odense und Brüssel.
- European Agency for Development (2008): Junge Stimmen. Umgang mit Diversität in der Bildung. Odense und Brüssel.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Aussonderung und Integration. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.

- Feuser, G. (2012): Menschenbilder – Ansichten und ihre Auswirkungen innerhalb der sonderpädagogischen Beziehung. Vortrag im Rahmen der Interdisziplinären Ringvorlesung der Universität Zürich (UZH) und der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (ETH) im Frühjahrssemester 2012 unter dem Titel „Menschenbilder“ am 29.03.2012.
- Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN im Sächsischen Landtag (2011): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen. Zusammenfassung des Gutachtens von Preuss-Lausitz. März 2011.
- Frühauf, T. (2008): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, A. et al.: Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis: 11 – 32. Lebenshilfe-Verlag Marburg.
- Geiling, U. et al. (2007): FLEX Brandenburg: Evaluation der Wirkungen der Förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. Ergebnisse der quantitativen Studie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Rehabilitationspädagogik. Halle.
- Geiling, U. & Söllner, C. (2008): FLEX Brandenburg: Evaluation der Wirkungen der Förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Rehabilitationspädagogik. Halle.
- Geiling, U. et al. (2014): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandanalysen im Anfangsunterricht. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Glasl, F. (1997): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Verlag Freies Geistesleben Stuttgart.
- Gogg, K. (2009): Integration in Japan. In: Bürli, A. et al.: Integration/Inklusion aus internationaler Sicht: 136 – 143. Verlag Klinkhardt Bad Heilbrunn.

- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Verlag Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Grundschulverband (2010): "Allen Kindern gerecht werden". Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit. Bundesgrundschulkongress 2009 in Frankfurt a. M. In: Grundschule aktuell 111: 18/19. September 2010. Verlag Grundschulverband e.V. Frankfurt/Main.
- Haeberlin, U. (1978): Identität und Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 2: 723 – 735. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Haubl, R. (2014): Behindertenfeindlichkeit – narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit. Vortrag zur 28. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher/innen in deutschsprachigen Ländern am 21. Februar 2013 in Wiesbaden-Naurod.
- Hausotter, A. et al. (2001): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14. – 16. November 2001 in Schwerin.
- Hedderich, J. & Sachs, L. (2012): Angewandte Statistik. Springer-Verlag Heidelberg, Dordrecht, London, New York.
- Heimlich, U. (2004): Didaktische Konzepte für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6: 288 – 295. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Heimlich, U. (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2011: 44 – 54. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Herrmann, E. (2010): Inklusion statt Aussonderung! Stand und Perspektiven sonderpädagogischer Förderung. Große Anfrage zur Integration und Inklusion an sächsischen Schulen. Dresden.
- Hillenbrand, C. (1994): Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.

- Hillenbrand, C. (2011): Avantgarde – Akademisierung – Anpassung: Heilpädagogik im pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11: 449 – 452. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Hiller, G. G. (2012): Heterogenität – Ärgernis und Chance für die Schule. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 2/12: 233 – 252. Beltz-Verlag Weinheim.
- Hinz, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 4: 330 – 347. Beltz-Verlag Weinheim.
- Hinz, A. (2004): Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5: 245 – 250. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Hinz, A. (2005): Segregation – Integration – Inklusion. Zur Entwicklung der gemeinsamen Erziehung. Vortrag zur Fachtagung „Von der Integration zur Inklusion – Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gehören auch in der Schule dazu“ am 12. November 2005 in Berlin.
- Hinz, A. (2008a): Inklusion - Historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A. et al.: Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis: 33 – 52. Lebenshilfe-Verlag Marburg.
- Hinz, A. (2011): „Inklusion“ statt „Integration“? – Oder beides? Überlegungen und Vorschläge zur aktuellen „Begriffsverwirrung“. In: SchVw Spezial 3/2011: 9 – 10. Carl Link Verlag Kronach.
- Hinz, A. (2012): Inklusion – die Herausforderung für jede Grundschule. In: GS aktuell 117, Februar 2012: 3 – 6. Frankfurt/Main.
- Höck, M. (1979): Die Geschichte der Hilfsschule im Dritten Reich. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung Berlin.
- Hofsäss, T. et al. (2007): Umgang mit Schülerheterogenität: Handbuch für Lehrkräfte. Sokrates-Programm Comenius. Malta. Publikation des Lehrstuhls Lernbehindertenpädagogik der Universität Leipzig.

- Hofsäss, T. et al. (2009): Chancen und Grenzen der inklusiven Pädagogik. In: Spannungsfelder sonderpädagogischer Förderung – Lettische und deutsche Akzente: 17 – 26. Leipziger Universitätsverlag.
- Hofsäss, T. et al. (2010): Inklusive Schule? Das Beispiel der Azoren/Portugal. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8: 292 – 299. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Hollenweger, J. (2009): Konzeptionen von Behinderungen und ihre Wirkungen im Kontext Schule. In: Bürli, A. et al.: Integration/Inklusion aus internationaler Sicht: 179 – 187. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Holtappels, H.-G. & Rolffs, H.-G. (2010): Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung: 73 – 79. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Irrgang, B. (2010): Leistungsbeurteilung in der inklusiven Schule. Ein Prüfstein für die Ernsthaftigkeit der Inklusionsabsicht. In: Grundschule aktuell 109 (Februar 2010): 26 – 27. Frankfurt/Main.
- Jantzen, W. (2012): Bildung für alle – aber wie? In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 03/12: 268 – 289. Beltz-Verlag Weinheim.
- Katzenbach, D. (2011): Praktisch erprobt, empirisch gesichert. Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: Schulverwaltung (SchVw) Spezial 3: 19 – 21. Carl Link Verlag Kronach.
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Bertelsmann-Stiftung Gütersloh.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2012): Was ist guter inklusive Unterricht. In: Metzger, K. & Weigl, E.: Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien für alle Jahrgangsstufen: 19 – 32. Cornelsen Verlag Berlin.
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Bertelsmann Stiftung Gütersloh.

- Köbsell, S. (2011): Disability Studies: „Stachel im Fleisch“. Kritische Nachfragen zu Integration und Inklusion. In: SchVw Spezial Heft 3: 11 - 12. Carl Link Verlag Kronach.
- König, A. (2013): Ganzheitliches Bildungsverständnis als Schlüssel zur Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben. Heft 4: 196 - 205. Verlag Beltz Juventa Weinheim.
- Krackert, L. (2010): Vortrag am 03. September 2010 in Kiel im Rahmen der 3. Bundesweiten Fachtagung der Referentinnen und Referenten im Bereich „Sonderpädagogische Förderung“.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – BRK) in der schulischen Bildung (Stand: 29.04.2010). Diskussionspapier der Kultusministerkonferenz für die Fachtagung der Kultusministerkonferenz am 21./22.06.2010.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2012): Fortbildungscurriculum zum Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ in Brandenburg. Ludwigsfelde-Struveshof.
- Lee, J.-H. (2012): Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz. ATHENA-Verlag Oberhausen.
- Leipelt, A. (2007): Subjektive Wahrnehmung und Kommunikation. Handout zum Kurs. 05. – 07. März 2007 in Meißen.
- Liebers, K. (1997): Sonderpädagogik und Sonderschulwesen der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In: Heyer, P.: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ - gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland: 53 – 78. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Liebers, K. (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

- Liebers, K. & Seifert, C. (2014): Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ im Freistaat Sachsen. Bericht der Lehrkräftebefragung im ersten Schulversuchsjahr ERINA. Lehrkräftebefragung 2013. Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, WB ERINA. Februar 2014.
- Liesen, C. et al. (2007): Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Haupt Verlag Bern, Stuttgart, Wien.
- Lindmeier, B. (2012): Angemessene Vorkehrungen – was braucht man außer gesetzlichen Regelungen? In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben. Heft 2, April 2012: 72 – 79. Verlag Beltz Juventa Weinheim.
- Lindmeier, C. (2003): Editorial. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 04: 303 - 304. Beltz-Verlag Weinheim.
- Lindmeier, C. (2008): Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 04: 354 – 373. Beltz-Verlag Weinheim.
- Lindmeier, C. (2015): Inklusion für alle Lehrämter?! Die Kultusministerkonferenz beschließt eine überarbeitete Fassung der „Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben. Heft 1: 19 – 34. Verlag Beltz Juventa Weinheim.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2012): Die neuen KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen – ein Kommentar aus bildungswissenschaftlicher Sicht. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 4: 392 – 401. Beltz-Verlag Weinheim.
- Loddenkemper, H. (1994): Zur Hilfsschule im Dritten Reich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8: 551 – 555. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Lohrenscheidt, C. (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Overwien, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland: 34 – 50. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Mayring, P. (2002): Qualitative Sozialforschung. Beltz-Verlag Weinheim und Basel.

- Merz-Atalik, K. (2009): Integrative sonderpädagogische Unterstützungssysteme nach dem Modell des *Resource-Rooms* (USA) – Eine international vergleichende Studie. In: Bürli, A. et al.: Integration/Inklusion aus internationaler Sicht: 227 – 239. Verlag Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Ministerialblatt des Sächsisches Staatsministeriums für Kultus (2008): Nr. 9/2008 ZKZ 11524: Verwaltungsvorschrift des Sächsisches Staatsministeriums für Kultus über Sponsoring, Werbung, Spenden, Erhebungen, Wettbewerbe und den Warenverkauf an Schulen vom 23. Juli 2008: 354 – 355. Dresden.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin.
- mittendrin e.V. (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Verlag an der Ruhr in Mülheim an der Ruhr:
- Monitoringstelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2012): Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 4: 345 – 351. Beltz-Verlag Weinheim.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2008): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Springer-Verlag Heidelberg.
- Moser, I. (2011): Teacher Education for Inclusion! Impulse für eine inklusive LehrerInnenbildung. In: Segregation – Integration – Inklusion. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 61 – 65. Studienverlag GmbH Innsbruck.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. Reinhardt-Verlag München.
- Moser, V. (2008): Die Sonderpädagogische Rezeption der Systemtheorie. In: Sonderpädagogische Förderung 04/2008: 390 – 398. Beltz-Verlag Weinheim.
- Moser, V. (2011a): Schulentwicklung und Inklusion: Steuerungspolitische Kontexte und Konzepte. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 56/3: 361 - 377. Beltz-Verlag Weinheim.

- Moser, V. (2011b): Eine Bilanz von 50 Jahren Heilpädagogik: Aspirationen – Hypotheken – Chancen II. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11: 456 – 458. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Moser, V. et al. (2012a): Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Seitz, Simone et al. (2012): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: 228 – 234. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Müller, F. (2009): Bericht von der Weltbildungsministerkonferenz „Inclusive Education: The Way of the Future“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2: 78. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Inklusive Schule in Niedersachsen. Hannover.
- Oelkers, J. (2012): Allgemeine und Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute Heft 1: 9 – 23. Beltz-Verlag Weinheim.
- Ortland, B. (2005): Implikationen einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise für die Arbeit mit Menschen, die wir körperbehindert nennen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1: 14 – 21. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Pallasch, W. (1993): Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Pallasch, W. et al. (2001): Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual und Kopiervorlagen zur pädagogischen Supervision. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Peschel, F. (2012): Selbstbestimmt arbeiten. Offener Unterricht praxiserprobt. In: Fördermagazin 01: 8 – 12. Oldenburger Schulbuchverlag.
- Plathe, E. (2014): Index für Inklusion. Vortrag zur 28. Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher/innen in deutschsprachigen Ländern am 20.02.2014 in Naurod bei Wiesbaden.
- Pius, T. & Rehle, C. (2009): Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.

- Pluhar, C. (2010): Vortrag am 03. September 2010 in Kiel im Rahmen der 3. Bundesweiten Fachtagung der Referentinnen und Referenten im Bereich „Sonderpädagogische Förderung“.
- Pluhar, C. (2014): Länderbericht: Überblick über inklusive Bildung in Schleswig-Holstein. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben. Heft 3: 183 – 188. Verlag Beltz Juventa Weinheim.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden.
- Prenzel, A. & Overwien, B. (2007): Zum Recht auf Bildung in der gesellschaftlichen Diskussion. In: Overwien, B. & Prenzel, A.: Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland: 21 – 33. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Prenzel, A. (2012): Kann inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? - Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, S. et al.: Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: 16 -31. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Preuss-Lausitz, U. (2002): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik: 458 – 470. Beltz-Verlag Weinheim und Basel.
- Preuss-Lausitz, U. (2005): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 01/2005: 70 – 80. Beltz-Verlag Weinheim.
- Preuss-Lausitz, U. (2011a): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen. Dresden.
- Preuss-Lausitz, U. (2011b): Schritte zur inklusiven Schule. Vorschläge zur Umsetzung der UN-BRK. In: SchVw Spezial 3/2011: 39 – 41. Carl Link Verlag Kronach.

- Preuss-Lausitz, U. (2011c): Sächsischer Inklusionsweg. Zentrale Empfehlungen. Powerpoint des Vortrags zur Vorstellung des Gutachtens zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in Sachsen. Tagungsunterlagen vom 17. März 2011 in Dresden.
- Programm der SED (1976) – angenommen auf dem XI. Parteitag der SED. Berlin.
- Projektgruppe „All inklusive“ (2009): Positionspapier inklusive Bildung und Erziehung. Entwurf in der Fassung vom Juni 2009. Schleswig-Holstein.
- Radtke, P. (2012): Inklusion und Integration – nur eine Frage der Terminologie? In: Metzger, K. & Weigl, E. (2012): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien für alle Jahrgangsstufen: 8 – 18. Cornelsen Verlag Berlin.
- raumbausteine (2014): Visionpoint GmbH Röckingen.
- Regionales Netzwerk Integration Trier (2008): Standards für integrativen Unterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute. 04/2008: 430 – 436. Beltz-Verlag Weinheim.
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung: 305 – 312. Beltz-Verlag Weinheim.
- Römer, S. (2014): Professionalisierung der Weiterbildner für inklusive Pädagogik in Lehrerfort- und Weiterbildung. Shaker Verlag Leipzig.
- Sächsischer Landtag (2011): Integration und Inklusion im sächsischen Schulwesen. Drucksache 5/686 vom 05. September 2011. Dresden.
- Sächsische Bildungsagentur (SBA) (2012a): Verzeichnis berufsbildender Schulen. Regionalstelle Bautzen. Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (2013a): Externe Schulevaluation in Sachsen – 2. Ergebnisbericht. Berichtszeitraum: Schuljahre 2007/08 und 2011/12. Dresden.
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (2013b): Handreichung zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne. Dresden.

- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (2013c): Bildung in Sachsen. Bildungsbericht 2013. Dresden.
- Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt (1999): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (Schulintegrationsverordnung – SchIVO) vom 03. März 1999.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2003): Förderrichtlinie des SMK über die Gewährung einer Zuwendung für besondere Maßnahmen zur Integration von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen vom 18. Februar 2003.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2004a): Schulgesetz für den Freistaat Sachsen.
- Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) (2004b): Verordnung über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (Schulintegrationsverordnung – SchIVO) vom 01. August 2004.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2005): Handbuch zur Förderdiagnostik. Handlungs- und Arbeitsgrundlage zum Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2006a): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen. (Schulordnung Förderschule – SOFS) vom 01. August 2006.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2006b): Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2008): Das Kind im Mittelpunkt. Mein Kind kommt in die Schule – ein Ratgeber für Eltern. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2008/09): Integrierte Förderschüler aller Schularten in öffentlicher und privater Trägerschaft im Schuljahr 2008/09 nach Förderschwerpunkten.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) (2010): Große Anfrage des BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Integration und Inklusion im sächsischen Schulwesen.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) (2011): Lehrkräftenachwuchs sichern – Bedarfsprognose als Grundlage einer verbesserten Studienorientierung. Drucksache-Nr. 5/3355. Beschluss des Sächsischen Landtages vom 29.09.2010 zu dem Antrag der CDU und der FDP.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2013a): Verwaltungsvorschrift des SMK über die Fortsetzung des Schulversuchs „Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ vom 12. August 2013.
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK), Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) und Sächsisches Staatsministerium für Finanzen (SMF) zur Einrichtung lehramtsbezogener geschlossener Studiengänge mit dem Abschluss einer Staatsprüfung zum Wintersemester 2012/13 und zur Umsetzung des „Bildungspaketes Sachsen 2020“. Mai 2012.
- Sander, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 4: 313 – 329. Beltz-Verlag Weinheim.
- Schlömilch, S. (2012): Vorurteile, Stereotype und soziale Diskriminierung. Entstehung, Funktion und Möglichkeiten zum Abbau und zur Prävention und Konsequenzen für die Schule. GRIN Verlag Norderstedt.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülernInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Schnell, I. (2012): Individuelle Förderung – neue pädagogische Tätigkeit oder Feigenblatt? Fragen zum Begriff. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben. Heft 3:157 – 162. Verlag Beltz Juventa Weinheim.
- Schnell, I. (2014): Interview mit Dr. Valentin Aichele. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben. Heft 4: 233 - 238. Verlag Beltz Juventa Weinheim.

- Schöler, J. (1999): Die Aufgaben der Schulleitung bei der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 3/99. Neuwied.
- Schöler, J. et al. (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. Friedrich-Ebert-Stiftung. München.
- Scholl, A. (2009): Die Befragung. UVK Verlagsgesellschaft Konstanz.
- Scholz, I. (2010): Pädagogische Differenzierung. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.
- Schumann, B. (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Pädagogik 2/09: 51 – 53. Beltz-Verlag Weinheim.
- Schumann, B. (2011): Das „Unwort“ Inklusion. Wie sich die deutsche Bildungspolitik ihrer völkerrechtlichen Verpflichtung entzieht. In: SchVw Spezial 3/2011: 6 – 8. Carl Link Verlag Kronach.
- Schuppener, S. & Eichfeld, C. (2014): „Der sächsische Weg“ zur inklusiven Bildung. Länderbericht Sachsen 2014. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben. Heft 4: 246 – 252. Verlag Beltz Juventa Weinheim.
- Schuppener, S. & Stahl, S. (2014): Reflexive Professionalität im Kontext schulischer Integration und Inklusion auf der Basis des „So und So“-Beratungskonzepts. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/2014: 425 – 432. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Sell, M. et al. (2004): Kompendium Supervision und Coaching. Zusammenstellung von Konzepten und Modellen zu Theorie und Praxis. INITA gemeinnützige GmbH Hannover.
- Siebert, B. (2008): Gemeinsamer Unterricht – Eine Pädagogik zwischen Integration und Ausschluss. In: Ziemer, K. (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle: 35 – 55. Athena-Verlag Oberhausen.

- Sliwka, A. (2001): Kooperatives Lernen. In: Das Lehrkräftehandbuch 16. Raabe Verlag Berlin.
- Speck, O. (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht: Rhetorik und Realität. Ernst Reinhardt Verlag München und Basel.
- Stähling, R. et al. (2012): Berg Fidel. Eine Schule für alle. Die inklusive internationale Modellschule Berg Fidel in Münster. Das Konzept. Münster.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2014a): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Grundschulen. Schuljahr 2013/14. B I 3 – j/13. Kamenz.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2014b): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Mittelschulen. Schuljahr 2013/14. B I 4 – j/13. Kamenz.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2014c): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Freistaat Sachsen. Gymnasien. Schuljahr 2013/14. B I 5 – j/13. Kamenz.
- Stein, A.- D. (2008): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A. et al.: Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis: 74 – 90. Lebenshilfe-Verlag Marburg.
- Suhrweier, H. (1974): Beurteilung geschädigter Kinder. Verlag Volk und Wissen Berlin.
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris. Verband Sonderpädagogik e.V. (vds) (2011): Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. Positionen. Verband Sonderpädagogik e.V. Würzburg.
- Wachtel, P. (2012): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen – zu den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz – Stellungnahme des vds. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Heft 4: 369 – 375. Beltz-Verlag Weinheim.

- Walter, J. & Wember, F. B. (Hrsg.) (2007): Sonderpädagogik des Lernens. Band 2. Handbuch Sonderpädagogik. Teil IV: Schule und Unterricht. Konzepte und Methoden. Hogrefe Verlag Göttingen.
- Weishaupt, H. (2015): Aus-, Fort- und Weiterbildung für ein Schulwesen auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2015: 216 – 229. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Werner, B. & Quindt, F. (2014): Aufgabe von Lehrkräften in inklusiven Settings. Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/2014: 462 – 471. Ernst Reinhardt Verlag München.
- Werning, R. (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik!? In: Pädagogik 7 – 8/98: 39 – 41. Beltz-Verlag Weinheim.
- Werning, R. & Löser, J. M. (2010): Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: DDS - Die Deutsche Schule, Heft 2: 103 – 113. Hannover.
- Wildfeuer, W. (2006): Kommunikation – Moderation – Mediation. Ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Wilhelm, M. et al. (2006): Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Beltz-Verlag Weinheim und Basel.
- Winkler, R. (2011): Das neue Wunschbild: alles inklusiv. Rettet die Sonderschulen. FAZ vom 09.12.2011. In: SMK-Pressespiegel vom Freitag, 09. Dezember 2011.
- Wocken, H. (2010): Vortrag zur Tagung von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN zum Thema „All inclusive! Wege zu einer Schule für alle.“ am 4. September 2010 im Deutschen Hygienemuseum Dresden.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Feldhaus Verlag Hamburg.
- Wocken, H. (2012): Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben Heft 2: 95 – 99. Verlag Beltz Juventa Weinheim.

Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Feldhaus Verlag Hamburg.

Internetquellen

Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2014): Das Pädagogische Beratungssystem. Verfügbar unter: <http://inklusion.bildung-rp.de/informationen-fuer-schulen/unterstuetzungsangebote/beratung.html> [22.11.2014]

Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland, verabschiedet von den Teilnehmenden des Gipfels "Inklusion – Die Zukunft der Bildung" am 20. März 2014 in Bonn. Verfügbar unter: http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html [03.01.2015]

Chokrai, P. et al. (2013): Bericht zur Elternbefragung ERINA 2013. Forschungsbericht. Leipzig. Verfügbar unter: <http://www.schule.sachsen.de/15591.htm>. [04.08.2014]

Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns - eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2: 1 - 9. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/24/33> [14.01.2011]

Deutscher Behindertenrat (DBR) (2010): Das KMK-Positionspapier zu pädagogischen und rechtlichen Aspekten inklusiver Bildung. Eine Bewertung aus Sicht behinderter Menschen und ihrer Verbände. Verfügbar unter: <http://www.deutscherbehindertenrat.de/mime/00060664D1276175808.pdf> [29.06.2014]

- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): News. Pressemitteilung vom 25.11.2011: Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention: KMK verweigert Führungsrolle bei Inklusion in der Schule. Verfügbar unter: www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuell/news/meldung/article/pressemitteilung-monitoring-stelle-zur-un-behindertenrechtskonvention-kmk-verweigert-fuehrungsrolle.html [22.12.2011]
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> [21.06.2014]
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2010): Weltbericht. Bildung für alle. Verfügbar unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2010dt.pdf> [08.06.2014]
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2011) Inklusive Bildung in Deutschland stärken. Resolution der 71. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Berlin, 24. Juni 2011. Verfügbar unter: www.unesco.de/resolution_duk.html [08.06.2014]
- Einstellungen (2014): Verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Einstellung_%28Psychologie%29 [03.08.2014]
- Empowerment. Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Empowerment> [30.01.2012]
- Erdsiek-Rave, U. (2009): Alle Kinder haben ein Recht auf hochwertige Bildung. In: Medien-Information vom 20. Februar 2009. Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein. Verfügbar unter: http://www.schleswig-holstein.de/ArchivSH/PI/MBF/2009/Februar_09/InklusiveBildung.html [03.02.2012]

- Europarat Ministerkomitee (2014): Empfehlung des Ministerkomitees an die Mitgliedsstaaten zum Aktionsplan des Europarats zur Förderung der Rechte und vollen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität behinderter Menschen in Europa 2006 - 2015 (angenommen vom Ministerkomitee am 5. April 2006 auf der 961. Sitzung der Ministerbeauftragten). Verfügbar unter: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1207347> [02.08.2014]
- European Agency for Development (2010): Development of inclusion – Germany. Verfügbar unter: <http://www.european-agency.org/country-information/germany/national-overview/development-of-inclusion> [15.03.2010]
- European Agency for Development in Special Needs Education (2014): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Verfügbar unter: www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion [28.11.2014]
- Feuser, G. (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 2/2001. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html> [16.07.2011]
- Freistaat Sachsen (2010): Haushaltplan 2009/10. Verfügbar unter: http://www.finanzen.sachsen.de/download/EPL_06_SMJus.pdf [15.02.2012]
- Freistaat Sachsen (2011): Haushaltplan 2011/12. Verfügbar unter: http://www.finanzen.sachsen.de/download/2011_2012_GP.pdf [21.12.2014]
- Geistigbehindertenpädagogik. Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Geistigbehindertenp%C3%A4dagogik> [09.03.2011]
- Heinzel, F. & Prengel A. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion-Online. Nr. 3. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> [12.02.2015]
- Heuer, K. (2011): Condorcets Menschenrecht auf Bildung. Fundstücke und Fragen. Verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/22011/geschichte-der-erwachsenenbildung-01.pdf> [31.03.2015]

- Hinz, A. (2008 b): Inklusive Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder. Überlegungen in neun Thesen. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung im Zentrum für Disability Studies der Universität Hamburg im Sommersemester 2008. Verfügbar unter: <http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/87/123/lang.de/> [17.05.012]
- Hirschberg, M. (2011): Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/monitoringstelle4-hirschberg-verstaendnis.html> [17.04.2012]
- Hollenbach-Biele, N. (2014): Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-82BF02B6-742A5081/bst/hs.xsl/nachrichten_120770.htm [01.08.2014]
- Humanistisches Menschenbild. Verfügbar unter: http://www.pflegewiki.de/wiki/Humanistisches_Menschenbild [15.06.2014]
- Inklusion (2012): Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/inklusion.html> [11.04.2012]
- Iser, J. A. (2006): Zur Rolle von Persönlichkeit, Werten, generellen Einstellungen und Bedrohung. Die Theorie grundlegender menschlicher Werte, Autoritarismus und die Theorie der Sozialen Dominanzen als Erklärungsansätze für Vorurteile. Ein integrativer Theorienvergleich. Dissertation, Universität Gießen 2007. Verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2007/4837/pdf/IserJulia-2007-07-11.pdf> [15.06.2014]
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007): "Ohne Angst verschieden sein können" - Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: Zeitschrift für Inklusion Nr. 1 (2007). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/2/2> [28.10.2010]

- KMK (2014): Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-schulgesetze.html> [31.05.2015]
- Koalitionsvertrag CDU/FDP Sachsen (2009). Verfügbar unter: [http://www.fdp-sach-sen.de/online/fdp/cisweb4_fdp.nsf/%28File%29/090C0A1E854B699EC125772A0066599B/\\$File/Koalitionsvertrag.pdf](http://www.fdp-sach-sen.de/online/fdp/cisweb4_fdp.nsf/%28File%29/090C0A1E854B699EC125772A0066599B/$File/Koalitionsvertrag.pdf) [29.06.2014]
- Koalitionsvertrag CDU/SPD Sachsen (2014). Verfügbar unter: <http://www.mdr.de/sachsen/landesregierung-koalitionsvertrag100.html> [01.12.2014]
- Konstruktivismus (2012). Verfügbar unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/Konstruktivismus_\(Lernpsychologie\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Konstruktivismus_(Lernpsychologie)) [03.02.2012]
- Konstruktivismus (2013): Verfügbar unter: <http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/konstruktivismus> [26.03.2013]
- Kron, M. (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/65/68> [14.01.2011]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der KMK vom 20.10.2011) Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung-inklusion.html> [07.07.2014]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Inklusion: Überarbeitungen der inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung gehen weiter. Pressemitteilung der KMK vom 09.10.2014. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/inklusion-ueberarbeitung [08.01.2015]
- Kurth, B. (2014): Schrittweise bitte! Wie Sachsen vorgeht. In: Die Politische Meinung. Verfügbar unter: <http://www.kas.de/wf/de/34.6/> [19.05.2014]
- Landeselternrat (LER) (2011): Inklusive Schule, Verfügbar unter: <http://ler.ev-sachsen.de/Inklusive-Schule-Moderationswaende-konsolidiert.html> [09.01.2012]

- LAPO II (2014): Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Absolventen mit Masterabschluss sowie die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehr- amtsprüfungsordnung II – LAPO II) Verfügbar unter: www.lehrerbildung.sachsen.de/3612.htm [25.03.2015]
- Leitbild der sächsischen Kultusverwaltung (2008). In: Bildungsserver Sachsen. Verfügbar unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/index.htm> [06.02.2012]
- Liesen, C. & Felder, F. (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik online 03/04: 3 - 29. Verfügbar unter: http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0303.pdf, [01.07.2004]
- Menschenbild. (2014a) Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Menschenbild> [13.06.2014]
- Menschenbild. (2014b) Verfügbar unter: <http://www.coaching-informationen.de/hintergrundwissen/100-haltung-und-menschenbild.html> [01.08.2014]
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2014): Das neue Schulgesetz. Nichtamtliche Bekanntmachung. Verfügbar unter: http://www.schleswigholstein.de/Bildung/DE/Rund_um_Schule/Schulverwaltung/SchuleAktuell/Maerz_Schulgesetz.html [23.07.2014]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Vielfalt fördern. Verfügbar unter: <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/vielfaltfoerdern/> [22.11.2014]
- Muñoz, V. (2009): Vortrag von Vernor Muñoz zum Recht auf Bildung im Juni 2009 in Oldenburg. Verfügbar unter: www.munoz.uni-text.de [08.07.2009]
- Moser, V. (2012b): Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? In: Zeitschrift für Inklusion-Online Nr. 3. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/5> [14.12.2014]

- Müller, T. (2010): Inklusion von Kindern und Jugendlichen in Armut - eine bislang kaum wahrgenommene Aufgabe für Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/571/88> [14.01.2011]
- NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. (2009): Schattenübersetzung. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php?view=article&id=93:international-schattenuebersetzung> [02.08.2014]
- Ohlhaver, F. (2008): Schulentwicklung in Deutschland seit 1963. Unveröffentlichtes Manuskript. Verfügbar unter: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Ohlhaver_Schulentwicklung.pdf [20.05.2012]
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (2010): Unterrichtsqualität. Verfügbar unter: <http://ifb.bildung-rp.de/themen/orientierungsrahmen-schulqualitaet/Unterrichtsqualitaet>. [17.09.2010]
- Popp, K. & Methner, A. (2009): Evaluation der Fortbildungsinitiative „Kooperative Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF)“ in Mittelschulen in Leipzig. Verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/paedagogik-im-foerderschwerpunkt-emotionale-und-soziale-entwicklung/forschung?view=proforschungsprojekt&id=113> [22.02.2015]
- Preuss-Lausitz, U. (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. Verfügbar unter: https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf [02.05.2014]
- Riedel, E. (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Verfügbar unter: http://gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/gutachten_riedel.pdf [25.05.2014]

- Sächsische Bildungsagentur (SBA) (2012b): Unterstützungssystem. Verfügbar unter: www.sachsen-macht-schule-de/13360.htm [06.08.2012]
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (2014): Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/13269> [04.08.2014]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) (2012a): Inklusion. Verfügbar unter www.sachsen-macht-schule-de/schule/1749.htm [03.08.2012]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) (2012b): Erster Aktions- und Maßnahmenplan zur Umsetzung von Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechten von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention – BRK) Verfügbar unter: www.sachsen-macht-schule-de/schule/1749.htm [31.07.2012]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) (2012c): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der individuellen Förderung von Schülern mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zur Ausgestaltung des sächsischen Schulsystems in Hinblick auf die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Verfügbar unter: www.sachsen-macht-schule-de/schule/1749.htm [31.07.2012]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK) (2012d): Verordnung des SMK über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I) vom 29. August 2012. Verfügbar unter: <http://www.revosax.sachsen.de/GetXHTML.do?sid=5819215552939> [23.11.2014]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2013b): Viele Wege führen zum Erfolg. Das sächsische Schulsystem. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/10869> [05.08.2014]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2013c): Die neue Oberschule = Mittelschule plus. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/18971/documents/25400> [14.07.2014]

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2014a): 44 Wegmarken sächsischer Bildungspolitik. Verfügbar unter: <http://www.peter-patt.de/druckvorschau.asp?tpl=politik.asp&tid=9&mid=0&uid=0&iid=18> [05.08.2014]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2014b): Der Leitfaden für kleine Grundschulen im ländlichen Raum vom 02.06.2014. Verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/22134> [05.08.2014]
- Salamanca-Erklärung (2014): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien: 07. – 10. Juni 1994. Verfügbar unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [02.08.2014]
- Schleswig-Holsteiner Landtag (2014): Bericht der Landesregierung. Drucksache 18/2065. Verfügbar unter: www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl18/drucks/.../drucksache-18-2065.pdf. [03.12.2014]
- Schönwiese, V. (2011): Disability Studies und integrative/inklusive Pädagogik. Ein Kommentar. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-disability.html> [31.03.2011]
- Schür, S. (2010): Inklusion und Diversity Management – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3. Verfügbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/68/72> [14.01.2011]
- Schuppener, S. (2014): Inklusive Schule - Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 – 2 (Hochschule). Verfügbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221 [28.11.2014]
- Seifert, C. et al. (2013): Bericht zur Lehrkräftebefragung ERINA 2013. Forschungsbericht Leipzig. Verfügbar unter: <http://www.schule.sachsen.de/15591.htm>. [04.08.2014]

- Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1. Verfügbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/15/15> [28.10.2010]
- Simon, J. & T. (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4. Verfügbar unter: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200> [30.10.2014]
- SPSS interaktiv (2015): Übersicht über verschiedene Signifikanztests und ihre Voraussetzungen. Verfügbar unter: www.metherval.uni-jena.de/get.php?f=1014 [14.02.2014]
- Stange, E.- M. (2013): „Der sächsische Weg“. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Integrationswirklichkeit an Sachsens öffentlichen Schulen im Schuljahr 2012/13. Positionspapier der SPD-Fraktion im Sächsischen Landtag. Verfügbar unter: www.evamariastange.de/.../img/2013-09-Integrationswirklichkeit.pdf [01.12.2014].
- Stangl, W. (2011): Die konstruktivistischen Lerntheorien. Verfügbar unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml> [27.12.2011]
- Subjektive Theorien. Verfügbar unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Subjektive_Theorien [27.12..2011]
- Textor, A. (2012): Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 + 2. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/6> [01.12.2014]
- UN-Konvention (2012): Verfügbar unter: http://www.behindertenbeauftragte.de/DE/Koordinierungsstelle/UNKonvention/UNKonvention_node.html [26.05.2012]
- Vorurteil (2014). Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Vorurteil> [15.06.2014]

- Weiß, H. (2010): Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/689/92> [14.01.2011]
- Wiseman, M. (2015): SPSS Special Topics: Einige Grundbegriffe der Statistik. Leibnitz Rechenzentrum der Bayrischen Akademie der Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.lrz.de/services/schulung/unterlagen/spss/spss-grundbegriffe/#relevanz> [14.02.2015]
- Weltbericht Behinderung (2011): Verfügbar unter: <http://www.iljaseifert.de/wp-content/uploads/weltbericht-behinderung-2011.pdf> [02.08.2014]
- Wilhelm, M. (2012): Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der Schule. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/6> [03.12.2014]
- Wörterbuch Deutsch-Englisch. Verfügbar unter: <http://dict.leo.org/> [02.02.2012]
- ZINT. Hochschule Zittau/Görlitz. Verfügbar unter: <http://www.hszg.de/lebenslanges-lernen/weiterbildung/Lehrkräfteweiterbildung-zint.html> [24.07.2014]

8. ANLAGEN

Anlage 1:	Übersicht zur Umsetzung der BRK in Sachsen	352
Anlage 2:	Fragebogen zur Voruntersuchung	354
Anlage 3:	Fragebogen zur Pilotstudie.....	360
Anlage 4:	Antrag zur Fragebogenerhebung an die SBA vom 23. Oktober 2009	367
Anlage 5:	Zustimmung der SBA zur Durchführung der Datenerhebung vom 02. Dezember 2009	369
Anlage 6:	Begleitschreiben an die Schulleitungen	373
Anlage 7:	Schwierigkeitsgrad der Items der Pilotstudie	375
Anlage 8:	Endfassung des Fragebogens.....	380
Anlage 9:	Plausibilitätsprüfung des Fragebogens.....	391
Anlage 10:	Überprüfung der Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov	392
Anlage 11:	Histogramme zu den Kurvenverläufen der Variablen.....	395
Anlage 12:	Kennzahlen für die Schiefe	398
Anlage 13:	Vergleichende soziometrische Untersuchungen (mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests bzw. des Kruskal-Wallis-H-Tests)	400
Anlage 14:	Kategorisierte Antwortübersicht zu A1.11: Daran messe ich erfolgreiche Integration:.....	407
Anlage 15:	Kategorisierte Antwortübersicht zu D1.9: „Zu folgenden Inhalten sollten wir Fortbildung erhalten:.....	417
Anlage 16:	Kategorisierte Antwortübersicht zu E2.11: Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden:	423

Anlage 1: Übersicht zur Umsetzung der BRK in Sachsen

Artikel 24: Bildung Allgemeine Forderungen	Untersetzungen	Aktivitäten im sächsischen Bildungssystem
1. Gewährleistung eines integrativen Bildungssystems auf allen Ebenen und lebenslange Fortbildung	Achtung vor Menschenrechten, Grundfreiheiten, menschlicher Vielfalt	§ 1 SchulG § 2 SchulG (Bezug zum Grundgesetz)
	Volle Entfaltung der Persönlichkeit, Begabungen und Kreativität	§ 2 SchulG § 35a SchulG
	Wirksame Teilhabe an freier Gesellschaft	§ 2 SOFS
2. Verwirklichung des Rechts durch Sicherstellung	Kein Ausschluss behinderter Kinder vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder der Sekundarschulausbildung	§ 1 SchulG <i>ausbaufähig (Zieldifferenz ab Sekundarstufe)</i>
	Zugang zu einer integrativen, hochwertigen Bildung	<i>ausbaufähig (wohnnortnahe Schule für alle noch offen)</i>
	Angemessene Vorkehrungen für Einzelbedürfnisse	Nachteilsausgleiche <i>ausbaufähig (präventive Haushaltsmittel ohne Vorbehalt)</i>
	Notwendige Unterstützung für wirksame Bildung	SMK Förderrichtlinie (2003) <i>ausbaufähig</i>
	Individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen zur bestmöglichen schulischen und sozialen Entwicklung mit dem Ziel der vollständigen Integration	Kooperative Förderplanarbeit, interdisziplinäre Hilfeplanung, Vernetzung Frühförderung <i>ausbaufähig (full inclusion)</i>
3. Ermöglichung des Erwerbs lebenspraktischer Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen	Kommunikationsmittel (u. a.: Brailleschrift, Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten, Unterstützung und Beratung)	Unterrichtsinhalte und Mobilitätstraining am Förderzentrum Sehen und am Landesblindenzentrum
	Erlernen der Gebärdensprache und Identitätserleichterung für Gehörlose	SMK-Zertifikatskurs „Deutsche Gebärdensprache – DGS“ in Kooperation mit Westsächsischer Hochschule Zwickau

ANLAGEN

durch geeignete Maßnahmen	Geeignete Kommunikationsmittel für Blinde, Gehörlose und Taubblinde	s.o.
4. Einstellung qualifizierter (Gebärdensprache, Brailleschrift), auch behinderter Lehrkräfte und Qualifizierung der Fachkräfte und Mitarbeiter aller Ebenen des Bildungswesens:	Sensibilisierung für Behinderungen	Berufsbegleitende Weiterbildung zu acht Förderschwerpunkten an der Universität Leipzig, berufsbegleitende Ausbildung zur Fachlehrkraft für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, SMK-Zertifikatskurs „Integrativer Unterricht“ als sächsische Bildungsoffensive bis 2015 (derzeit ca. 250 Lehrkräfte) <i>ausbaufähig (keine systematischen Weiterbildungsangebote speziell für SMK, SBA und SBI; Inklusion in alle Lehrämter)</i>
	Verwendung geeigneter Kommunikationsmittel	Bereitstellung von Unterstützungsinstrumenten z. T. über Krankenkassen
	Verwendung geeigneter pädagogischer Verfahren und Materialien zur Unterstützung	Sonderpädagogische Individualisierung und Förderung in den einzelnen Förderschwerpunkten
	Qualifizierung in Gebärdensprache oder Brailleschrift	s. o. (Pkt. 3)
	Einstellung auch von behinderten Lehrkräften	Seit 2007 Mindestbeschäftigungsquote Schwerbehinderter nach § 71 Abs. 1 SGB IX erfüllt
5. Zugang ohne Diskriminierung zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen durch angemessene Vorkehrungen		derzeit keine Datenerhebung

(vgl. BRK 2006; SMK 2009)

(kursiv: Handlungsempfehlungen der Autorin)

Anlage 2: Fragebogen zur Voruntersuchung

Fragebogen zur Feststellung der Inklusionsorientierung von sächsischen Schulen

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, uns mit der Beantwortung dieser Fragen bei der Analyse der Schulentwicklung im Sinne von Integration und Inklusion zu unterstützen.

Unter Inklusion wird in diesem Zusammenhang eine Weiterentwicklung integrativer Bemühungen im schulischen Rahmen verstanden. Eine vollständige Inklusion bedeutet, dass jedes Kind (egal welcher Hautfarbe, sozialen Schicht, Religionszugehörigkeit oder Behinderung) eine Schule frei wählen kann und entsprechende Rahmenbedingungen und Fördermöglichkeiten vorfindet.

Es soll festgestellt werden, inwieweit sich die Schulen schon in inklusive Richtung entwickelt haben.

Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	vollständig	größtenteils	teilweise	gar nicht	Kommentar
<p><u>Verständnis zur Inklusion</u></p> <p>Ich verstehe unter einer inklusionsorientierten Schule eine Einrichtung, die für alle Kinder (mit Behinderung, mit Migrationshintergrund ...) eine optimale Persönlichkeitsentwicklung garantiert.</p> <p>Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.</p> <p>Ich würde mein Kind in eine inklusionsorientierte Schule schicken.</p> <p>Jedes Kind lernt individuell.</p> <p>Die Förderung sollte immer an den Stärken des Kindes anknüpfen.</p> <p>Der Besonderheit jedes Kindes muss durch entsprechende individuelle Lernangebote entsprochen werden.</p> <p>In der/dem:</p>					

ANLAGEN

<ul style="list-style-type: none"> • Grundschule • Förderschule • Mittelschule • Gymnasium • Berufsschule • Freien Schule <p>wird besonders gut integriert, weil ...</p> <p>Eine inklusionsorientierte Schule ist leistungsfördernd.</p>					
<p><u>Grundansichten</u></p> <p>Jedes Kind entwickelt sich autonom.</p> <p>Jedes Kind möchte sowohl einzeln als auch im Team lernen.</p> <p>Jedes Kind nimmt seine Umgebung subjektiv wahr.</p> <p>Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.</p> <p>Alle Kinder, egal welcher Hautfarbe, sozialen Schicht, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sollen in einer Schule gemeinsam lernen.</p> <p>Jeder Mensch mit Behinderung kann ein vollwertiges Leben führen.</p> <p>Jeder Mensch mit Behinderung kann sich voll in die Gesellschaft einbringen, Verantwortung übernehmen und die Gesellschaft mitgestalten.</p> <p>Mit Hilfe einer persönlichen Assistenz können Menschen mit Behinderung relativ selbstständig ihr Leben gestalten.</p>					

ANLAGEN

Jedem Menschen mit Behinderung steht ein persönliches Budget zu.					
<p><u>Schulentwicklung</u></p> <p>Wir haben die Integrations-/Inklusionsorientierung als Philosophie in unserem Schulprogramm verankert.</p> <p>Unsere Schule ist ein kommunaler Ort, weil wir mit anderen Einrichtungen vernetzt sind.</p> <p>Wir heißen jeden Schüler willkommen, indem wir ihn in der ersten Zeit durch den Alltag begleiten.</p> <p>Unsere Schulorganisation ist flexibel, weil sie bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich macht.</p> <p>An unserer Schule wird nach reformpädagogischen Konzepten unterrichtet, wie z. B. nach M. Montessori, P. Petersen oder C. Freinet.</p> <p>In unseren Integrationsklassen sind zwei Lehrkräfte anwesend.</p> <p>Die Lehrkräfte entwickeln bedarfsgerechte Lernarrangements.</p> <p>An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.</p> <p>Differenzierung und Individualisierung sind bei uns Unterrichtsprinzipien.</p> <p>Im Unterricht werden kooperative Lernformen eingesetzt.</p> <p>Jeder Schüler hat einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.</p>					

<p><u>Kommunikation</u></p> <p>In unserer Schule ist Kommunikation ein Grundprinzip.</p> <p>Wir sprechen wertschätzend miteinander, indem wir auf Augenhöhe kommunizieren.</p> <p>Wir akzeptieren einander.</p> <p>Wir versuchen, uns in unseren Gesprächspartner einzufühlen.</p> <p>Wir versuchen, durch geeignete Fragen unseren Gesprächspartner besser zu verstehen.</p> <p>Wir lösen Probleme im Team, indem wir verschiedene Lösungsvarianten diskutieren.</p> <p>Unsere Teams treffen sich regelmäßig zu Teamsitzungen.</p>					
<p><u>Rechtliche Grundlagen und Ressourcen</u></p> <p>Nach meiner Einschätzung ist die aktuelle sächsische Schulintegrationsverordnung hilfreich für die Umsetzung integrativer/inklusive Anliegen.</p> <p>Wir haben schon Mittel aus der Förderrichtlinie zur Sicherung von Rahmenbedingungen genutzt.</p> <p>Wir haben qualifizierte Lehrkräfte zur Unterstützung von integrativen/inklusive Maßnahmen an unserer Schule.</p> <p>Unsere Schule setzt finanzielle Ressourcen für integrative/inklusive Maßnahmen ein.</p> <p>Unsere Schule verfügt über Sachmittel zur Unterstützung der</p>					

ANLAGEN

<p>Integration/Inklusion.</p> <p>Unsere Schule besitzt Räume zur speziellen Förderung.</p> <p>Regelmäßig werden Förderausschüsse gebildet, um gemeinsame individuelle Förderung zu besprechen.</p> <p>Wir fühlen uns in unserem Anliegen durch die Schulbehörde unterstützt.</p>					
<p><u>Gesellschaftliche Entwicklung</u></p> <p>Der Pluralismus unserer Gesellschaft spiegelt sich in der Vielfalt unserer Schülerschaft wider.</p> <p>In unserer Schule wird die Andersartigkeit (Behinderte, Ausländer, Andersgläubige ...) verschiedener Schüler akzeptiert.</p> <p>Menschen mit Behinderung, Menschen mit Migrationshintergrund und Andersdenkende sind in unserer Gesellschaft gleichberechtigt integriert.</p> <p>An unserer Schule sind Menschen mit Behinderung sozial integriert.</p> <p>In der Zukunft haben wir eine Schule für alle.</p> <p>Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden: ... (evtl. ein Zusatzblatt nutzen)</p> <p>Es gilt, noch folgende Probleme zu lösen: ...</p>					

ANLAGEN

Diese ersten erfolgreichen Schritte sind wir schon gegangen: ...					
--	--	--	--	--	--

Anlage 3: Fragebogen zur Pilotstudie

Qualitätsanalyse der Inklusionsorientierung von sächsischen Schulen

Durchführung: Cornelia Winkler, Universität Leipzig, Institut für Sonderpädagogik

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit! Die Anonymisierung der Daten ist gewährleistet.

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Alter: ☐ unter 35 ☐ unter 45 ☐ unter 55 ☐ unter 65

Regionalstelle der SBA: ☐ Bautzen ☐ Chemnitz ☐ Dresden ☐ Leipzig ☐ Zwickau

Einzugsbereich: ☐ ländlich ☐ kleinstädtisch (ca. 20.000) ☐ mittelstädtisch (ca. 50.000) ☐ großstädtisch (ca. 100.000)

Schulträger: ☐ öffentlicher Träger (in Trägerschaft der Kommune oder des Landes) ☐ freier Träger

Schulart: ☐ Förderschule ☐ Förderzentrum ☐ Förderschulzentrum
☐ Grundschule ☐ Mittelschule ☐ Gymnasium ☐ Berufsbildende Schule
☐ Freie Schule ☐ Gemeinschaftsschule

Förderschultyp: ☐ Schule zur Lernförderung ☐ Schule für geistig Behinderte ☐ Schule für Erziehungshilfe ☐ Sprachheilschule
☐ Schule für Körperbehinderte ☐ Schule für Hörgeschädigte ☐ Schule für Sehbehinderte ☐ Krankenhausschule

In welchen Klassenstufen waren Sie in den letzten 2 Jahren überwiegend eingesetzt?
☐ Grundschulbereich Kl. 1-2 ☐ Grundschulbereich Kl. 3-4 ☐ Sekundarstufe Kl. 5-6 ☐ Sekundarstufe Kl. 7-10 ☐ Gymnasiale Oberstufe
☐ Hauptschulbildungsgang an Schulen zur Lernförderung ☐ Abgangsklassen (Kl. 9 u. A.) ☐ Berufsschule
☐ Eingangsstufe ☐ Unterstufe ☐ Mittelstufe ☐ Oberstufe ☐ Werkstufe

Wie sind Sie überwiegend eingesetzt? (Mehrfachnennung möglich)
☐ als Klassenlehrer ☐ als Fachlehrer ☐ in welchen Fächern: _____
☐ in der Integration ☐ Sonstiges: _____

Haben Sie zusätzliche Funktionen und Aufgaben zu erfüllen?
☐ Fachberater ☐ Beratungslehrer ☐ Diagnostiklehrer ☐ Integrationslehrer
☐ Schulleiter ☐ stellvertretender Schulleiter ☐ Fachleiter am Förderschulzentrum ☐ Sonstiges: _____

Fachrichtungsspezifische Qualifikation im Bereich Sonderpädagogik (Fachrichtung/en bitte ankreuzen):
☐ Geistigbehindertenpädagogik ☐ Körperbehindertenpädagogik ☐ Lernbehindertenpädagogik ☐ Sprachbehindertenpädagogik

ANLAGEN

☐ Verhaltensgestörtenpädagogik ☐ Hörgeschädigtenpädagogik ☐ Sehgeschädigtenpädagogik ☐ Sonstiges: _____

Qualifikation erworben durch:

☐ Berufsbegleitende Weiterbildung nach 1990 ☐ Grundständiges Studium nach 1990 ☐ Fernstudium ☐ Direktstudium (Aufbaustudium)
 Grundständiges Studium vor 1990 Sonstiges: _____

Zertifikatskurse als Qualifikation im sonderpädagogischen Bereich, falls ja:

☐ Bereich Integration ☐ Bereich Diagnostik ☐ Bereich Beratung ☐ Bereich Legasthenie und/oder Dyskalkulie
☐ Sonstiges: _____

	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teil- weise	nicht
A1.1	Niemand sollte wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.				
A1.2	Ich arbeite gern in der Integration.				
A1.3	In der Integration steht das Kind mit seinen Besonderheiten im Mittelpunkt, nicht das Fach oder der Lehrplan.				
A1.4	Eine Integrationsschule fördert das soziale Miteinander.				
A1.5	In einer Integrationsschule sind die Schülerleistungen gleichwertig denen einer normalen Regelschule.				
A1.6	Integration sollte nur für die Schüler möglich sein, die sich gut anpassen können.				
A1.7	Integration muss schon im frühen Kindesalter beginnen.				
A1.8	Manchmal habe ich Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen.				
A1.9	Das Gymnasium ist für Lernförderschüler weniger geeignet.				
A1.10	Menschen mit Behinderung sind in der Förderschule geschützt.				
A1.11	Die integrierten Kinder sollten nach ihren Bedürfnissen gefragt werden.				
A1.12	Daran messe ich erfolgreiche Integration: 1. 2. 3.				

ANLAGEN

	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teil- weise	nicht
A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.				
A2.2	In unserer Gesellschaft sind Menschen mit Behinderung, mit Migrationshintergrund und anderen Besonderheiten ausreichend integriert.				
A2.3	Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.				
A2.4	Regelschullehrer haben oft zu wenig Verständnis für Kinder mit Besonderheiten.				
A2.5	Alle Kinder können eine Wohnort nahe Schule besuchen.				
A2.6	Förderschulen sind auch inklusive Schulen.				
A2.7	Bereitgestellte Ressourcen kommen allen Schülern zugute.				
A2.8	Schön wäre es, wenn alle Eltern das Recht auf freie Schulwahl hätten.				
B1.1	Alle Kinder, egal welcher Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind in unserer Schule willkommen.				
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.				
B1.3	Integration ist als Schwerpunkt in unserem Schulprogramm verankert.				
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.				
B1.5	Die Kooperation zwischen Förderschule und allgemeiner Schule sollte verstärkt werden.				
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.				
B1.7	Ich halte Kommunikation für eine wesentliche Grundlage eines guten Schulklimas.				
B1.8	Schüler und Eltern müssen auch die schulische Integration von Kindern mit Behinderungen befürworten.				
B1.9	Unsere Eltern bringen sich mit eigenen Initiativen in das Schulleben ein.				
B1.10	Bei uns werden Behindertenverbände in den Bildungsprozess einbezogen.				
B2.1	Unsere Schulleitung geht auf unsere Wünsche nach Veränderung ein.				

ANLAGEN

	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teil- weise	nicht
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.				
B2.3	Die Integration muss langfristig vorbereitet werden.				
B2.4	Wir wissen meist am Ende des Schuljahres noch nicht, wie wir im nächsten Schuljahr eingesetzt sind.				
B2.5	In unseren Integrationsklassen arbeiten zwei Lehrkräfte im Team.				
B2.6	Bei Bedarf wird die zweite Lehrkraft der Integrationsklasse zu Vertretungsstunden abgezogen.				
B2.7	Das Schulgebäude ist von Barrieren frei.				
B2.8	Für Integrationskinder existieren noch Hindernisse im Lernen.				
B2.9	Bei uns melden sich Lehrkräfte freiwillig für die integrative Arbeit.				
B2.10	Regelschullehrer sind sehr skeptisch gegenüber dem Integrationslehrer aus der Förderschule.				
C1.1	Alle Kinder sind verschieden in ihrem Lernen.				
C1.2	Jedes Kind möchte sowohl allein als auch mit anderen zusammen lernen.				
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.				
C1.4	Lernzieldifferente Integration sollte in Sachsen auch ab Klasse 5 möglich sein.				
C1.5	Jedes Kind soll entsprechend seinen Bedürfnissen gefördert werden.				
C1.6	In der Förderung wird an den Stärken eines Kindes angeknüpft.				
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.				
C1.8	Unterschiedliche Lernangebote müssen zur Verfügung stehen.				
C1.9	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.				
C1.10	Jedes Kind hat ein Recht auf seine optimale Persönlichkeitsentwicklung.				
C1.11	Binnendifferenzierung ist bei uns Unterrichtsprinzip.				

ANLAGEN

	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teil- weise	nicht
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.				
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.				
C2.3	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.				
C2.4	Ich setze kooperative Lernformen ein.				
C2.5	Ich probiere gern neue Unterrichts- und Förderkonzepte aus.				
C2.6	Jeder Schüler hat bei uns einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.				
C2.7	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.				
C2.8	Im Rahmen der Übergänge sollten Förderpläne in der nächsten Einrichtung fortgeschrieben werden.				
C2.9	Die Anschlussfähigkeit zwischen den Schularten muss besser gewährleistet sein.				
D1.1	Alle Lehrer sollten auf integrierte Kinder fachlich vorbereitet sein.				
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.				
D1.3	Die sonderpädagogischen Fortbildungen helfen mir, besser individuell zu fördern.				
D1.4	Wir haben einen qualifizierten Integrationsverantwortlichen als Ansprechpartner an unserer Schule.				
D1.5	An jeder Schule sollte ein Sozialpädagoge arbeiten.				
D1.6	Ich nutze Angebot der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.				
D1.7	In sonderpädagogischen Fragen fühle ich mich noch unsicher.				
D1.8	Jeder Lehrer sollte eine integrationspädagogische Qualifizierung haben.				
D1.9	Zu folgenden Inhalten sollten wir Fortbildung erhalten: 1. 2.				

ANLAGEN

	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teil- weise	nicht
	3.				
D2.1	Ich kenne die Schulintegrationsverordnung (SchIVO).				
D2.2	Wir haben schon finanzielle Mittel aus der Förderrichtlinie des Freistaates Sachsen zur Sicherung integrativer Rahmenbedingungen genutzt.				
D2.3	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.				
D2.4	Es müsste viel mehr Stundenzuweisungen für Integration geben.				
D2.5	Ich denke, dass Förderschulen teurer sind als Integrationsschulen.				
D2.6	Unser Schulträger unterstützt uns bei der Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.				
D2.7	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.				
D2.8	Wir benötigen zur angemessenen integrativen Förderung mehr Unterstützungsdienste.				
D2.9	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.				
D2.10	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.				
D2.11	Mit Hilfe eines persönlichen Budgets können Menschen mit Behinderung relativ selbstständig ihr Leben gestalten.				
E1.1	Deutschland ist auf dem integrativen Weg schon gut vorangekommen.				
E1.2	In Deutschland werden Menschen mit Behinderung differenzierter gefördert als in anderen Ländern.				
E1.3	Es sollte ein einheitliches Bildungssystem in Deutschland geben.				
E1.4	Integration und Inklusion sollte in allen Lehramtsstudiengängen zum Ausbildungsprogramm gehören.				
E1.5	Als PISA-Sieger haben wir Sachsen keine Strukturveränderung nötig.				
E1.6	Lernzieldifferente Integration sollte in Sachsen auch ab Klasse 5 möglich sein.				

ANLAGEN

	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teil- weise	nicht
E1.7	Wir sollten uns an Schleswig-Holstein orientieren, die mit einer Integrationsquote von 45 % an der Spitze deutscher Flächenländer liegt.				
E1.8	Ich befürworte das neue Schulgesetz von Bremen, in dem Real-, Haupt- und Förderschulen zu einer gemeinsamen Oberschule zusammengeführt werden.				
E1.9	Wir sollten alle Förderschulen auflösen.				
E1.10	Ich befürworte die Zusammenführung von Förderzentren für Sinnesschäden zu Kompetenzzentren.				
E1.11	In Zukunft sollten die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen und emotionale und soziale Entwicklung vollständig in den Regelschulen integriert sein.				
E2.1	Meiner Meinung nach ist das Thema „Inklusion“ in Deutschland noch nicht im gesellschaftlichen Alltag angekommen.				
E2.2	Die UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderung ist mir bekannt.				
E2.3	Es ist in Ordnung, dass die deutsche Bildungspolitik durch die Ratifizierung der UN-Konvention über ihre separierenden Strukturen nachdenken muss.				
E2.4	Die skandinavischen Länder sind den Deutschen beim Thema „Integration“ weit voraus.				
E2.5	Wir sollten uns in unserer Bildungspolitik nur an unserer eigenen Entwicklung orientieren.				
E2.6	Wir sollten wie in den USA die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ gleichwertig benutzen.				
E2.7	Für die Öffnung der Schule für alle Kinder müssen die Menschen noch toleranter werden.				
E2.8	Vollständige Integration aller Kinder in eine selbst gewählte Schule ist für mich die Lösung der Zukunft.				
E2.9	Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden: 1. 2. 3.				

Anlage 4: Antrag zur Fragebogenerhebung an die SBA vom 23. Oktober 2009

Darstellung und Durchführung der wissenschaftlichen Untersuchung

Im Rahmen meiner Forschungsarbeit an der UNI in Leipzig zum Thema: „Qualitative Analyse der ideellen, strukturellen und ressourcenbezogenen Merkmale inklusionsorientierter Schulen im Vergleich verschiedenen Schularten in Sachsen“ soll ein Fragebogen (s. Anlage) zum Einsatz kommen, der Erfolge, Probleme und geeignete Rahmenbedingungen der integrativ bzw. inklusionsorientiert arbeitenden Schulen in Sachsen erörtert. Es folgt ein themenbezogener Vergleich der verschiedenen Entwicklungsstände der einbezogenen Schularten.

Mit Blick auf die im März diesen Jahres von Deutschland ratifizierte UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung ist diese Thematik bildungspolitisch sehr aktuell. Der Freistaat Sachsen ist mit derzeit 3699 Integrationen auf einem guten Weg und es gilt, weitere Entwicklungsschritte aus der gegebenen Analyse abzuleiten.

Mit der Aufnahme in die Doktorandenliste der UNI Leipzig ist diese Thematik auch vom Senat der UNI anerkannt und befürwortet worden (s. Anlage). Die Forschungsarbeit wird von Herrn Prof. Dr. Thomas Hofsäss, Leiter des Lehrstuhls zum Förderschwerpunkt Lernen am Institut für Förderpädagogik der Uni Leipzig, wissenschaftlich betreut.

Der vorliegende Fragebogen soll an je vier Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien und beruflichen Schulen in jeder der fünf Regionalstellen der SBA im Freistaat Sachsen zum Einsatz kommen. Es sollen je fünf Lehrkräfte, die in der Integration tätig sind, befragt werden. Der zeitliche Umfang beträgt ca. 20 min, wie in einer Voruntersuchung ermittelt wurde.

Der Zeitpunkt des Einsatzes dieses Fragebogens beginnt nach der Genehmigung durch den Datenschutzbeauftragten der SBA und wird voraussichtlich nach drei Monaten beendet sein. Wie aus dem Zeitplan ersichtlich ist, werden die anonymisierten Daten bis zur Beendigung dieser Forschungsarbeit (voraussichtlich im April 2012) zur Auswertung aufbewahrt und anschließend vollständig vernichtet.

ANLAGEN

Wir bitten um wohlwollende Prüfung der Unterlagen und Freigabe des Fragebogens.

Cornelia Winkler

Dresden, den 23.10.2009

Anlage 5: Zustimmung der SBA zur Durchführung der Datenerhebung vom 02. Dezember 2009



Sächsische Bildungsagentur

Sächsische Bildungsagentur
PF 13 34 • 09072 Chemnitz

Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Förderpädagogik
Frau Cornelia Winkler
Marschnerstraße 29-31
04109 Leipzig

Datum: 02.12.2009
Telefon: 0371 5366-157
Bearbeiter: Herr Poschmann
E-Mail: Roman.Poschmann@sba.smk.sachsen.de
Aktenzeichen: 13-6499.20/578/2
(Bitte bei Antwort angeben)

**Zustimmung zur Durchführung einer Datenerhebung bei Lehrkräften zum Thema
„Qualitative Analyse inklusionsorientierter Schulen“**
Ihr Antrag vom 06.11.2009

Sehr geehrte Frau Winkler,

Sie sind Doktorandin an der Universität Leipzig.

Mit vorbezeichnetem Schreiben beantragen Sie im Rahmen Ihrer von Prof. Thomas Hofsäss betreuten Forschungsarbeit zum Thema „Qualitative Analyse der ideellen, strukturellen u. ressourcenbezogenen Merkmale inklusionsorientierter Schulen im Vergleich der verschiedenen Schularten in Sachsen“ die Zustimmung der Sächsischen Bildungsagentur zur Durchführung einer Befragung von je fünf in der Integration tätigen Lehrkräften an ausgewählten Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen aller Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur.

Darüber hinaus sind im Zeitraum Juni 2011 bis September 2011 an je einer integrativ arbeitenden Grund- und Mittelschule, an einem Gymnasium sowie an einer beruflichen Schule Interviews entsprechend dem Fragebogen mit je einem integrierten Schüler, einem dazu gehörigen Erziehungsberechtigten, dem Klassen- bzw. Integrationslehrer und dem Schulleiter geplant, die mittels Tonband aufgezeichnet werden sollen.

Mit der Erhebung sollen Erfolge, Probleme und geeignete Rahmenbedingungen der integrativ bzw. inklusionsorientiert arbeitenden Schulen in Sachsen erörtert, die Schularten diesbezüglich miteinander verglichen und entsprechende weitere Schritte abgeleitet werden.

Die Datenerhebung wird ca. 20 Minuten pro Lehrkraft in Anspruch nehmen und erfolgt unter Verwendung des eingereichten Fragebogens im Zeitraum Dezember 2009 bis Januar 2010 an folgenden Schulen:

- Grundschule Hoyerswerda
- Grundschule Kirchau

Postanschrift:
Postfach 13 34
09072 Chemnitz
Hausadresse:
Annaberger Straße 119
09120 Chemnitz

Telefon: 0371 5366-0
Telefax: 0371 5366-491
E-Mail: Poststelle@sba.smk.sachsen.de
Kein Zugang für elektronisch signierte sowie
für verschlüsselte elektronische Dokumente
Internet: <http://www.sachsen-macht-schule.de/sba>

Sprechzeiten:
Dienstag: 9:00 – 12:00 Uhr
14:00 – 17:30 Uhr



Behindertenparkplatz auf dem Hof über
Einfahrt Heinrich-Lorenz-Straße

zu erreichen mit den
Straßenbahnlinien 5, 6 und 522
bis Haltestelle Rößlerstraße

- Grundschule Königshufen Görlitz
- Lessing-Grundschule Zittau
- Pestalozzi-Mittelschule Radeberg
- Gerhart-Hauptmann-Mittelschule Sohland
- Mittelschule Rauschwalde Görlitz
- Scultetus-Mittelschule Görlitz
- BSZ Zittau
- BSZ Wirtschaft und Soziales Görlitz
- BSZ Kamenz
- BSZ für Wirtschaft und Technik Bautzen
- Ludwig-Richter-Grundschule Chemnitz
- Grundschule Harthau
- Clemens-Winkler-Grundschule Freiberg
- Friedrich-Schiller-Grundschule Flöha
- Albert-Schweitzer-Mittelschule Chemnitz
- Mittelschule Altendorf Chemnitz
- Mittelschule Niederwiesa
- Mittelschule „C. Winkler“ Freiberg
- BSZ Technik II und III Chemnitz
- BSZ Gastgewerbe Chemnitz
- BSZ Mittweida
- 47. Grundschule Dresden
- Johannes-Grundschule Meißen
- Grundschule „Friedrich Schiller“ Radebeul
- Grundschule Dippoldiswalde
- 101. Mittelschule Dresden
- 116. Mittelschule Dresden
- Mittelschule Lommatzsch
- Mittelschule Strehla
- Pestalozzi-Gymnasium Dresden
- BSZ Agrarwissenschaften Dresden
- BSZ Wirtschaft Dresden
- Geschwister-Scholl-Grundschule Leipzig
- 39. Grundschule Leipzig
- Grundschule „F. J. Curie“ Pegau
- Grundschule „Magister C. G. Hering“ Oschatz
- Geschwister-Scholl-Mittelschule Leipzig
- Mittelschule am Adler
- Mittelschule Böhlen
- F.-Tschanter-Mittelschule Eilenburg
- BSZ Delitzsch
- Grundschule am Scheffelfberg Zwickau
- Astrid-Lindgren-Grundschule Plauen
- Grundschule „Am Stadion“ Oelsnitz/V.
- Schiller-Grundschule Rodewisch
- Juri-Gagarin-Mittelschule Zwickau
- Mittelschule „G. E. Lessing“ Lengenfeld
- Friedens-Mittelschule Plauen
- Mittelschule Weischlitz

...

- BSZ Technik/Hauswirtschaft Glauchau
- BSZ Wirtschaft Lichtenstein
- BSZ Wirtschaft Zwickau

Es ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den ausgewählten BSZ in Zittau, Görlitz, Kamenz und Bautzen jeweils nur um die Integration eines Schülers handelt, d. h. eine Reihe der Aussagen des Fragebogens nicht bewertet werden können. Alternativ werden das BSZ „Konrad Zuse“ Hoyerswerda bzw. das BSZ Löbau vorgeschlagen.

In Bezug auf das benannte BSZ für Wirtschaft in Dresden ist nicht erkennbar, auf welche der Einrichtungen Sie sich beziehen.

Die Teilnahme von Schulen in freier Trägerschaft (Christliches Gymnasium Hoyerswerda, Freies Gymnasium Penig, St.-Benno-Gymnasium Dresden, Evangelisches Gymnasium Tharandt, Gymnasium des Evangelischen Schulzentrums Leipzig, Gymnasium des Bischöflichen Montessori-Schulzentrums Leipzig, Freies Gymnasium Zwenkau, Europäisches Gymnasium Meerane, Peter-Breuer-Gymnasium Zwickau) unterliegt nicht dem Zustimmungsvorbehalt der Sächsischen Bildungsagentur und ist allein mit dem jeweiligen Schulträger abzustimmen.

Gemäß Punkt VI.1 der Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Sponsoring, Werbung, Spenden, Erhebungen, Wettbewerbe und Warenverkauf an Schulen 23.07.2008 sind Erhebungen in Schulen zustimmungspflichtig.

Die Zustimmung kann erteilt werden, wenn der Erhebung ein erhebliches pädagogisches oder wissenschaftliches Interesse mit überwiegend schulischem Bezug zugrunde liegt und sich die Belastung der Schule, der Schüler sowie der Lehrer in zumutbarem Rahmen hält. Sie ist mit den erforderlichen Auflagen zu verbinden, insbesondere hinsichtlich der Information, der Zustimmung und der Anonymität der zu Befragenden oder ihrer Eltern.

Die Sächsische Bildungsagentur stimmt der Datenerhebung unter folgenden Auflagen zu:

1. Die Teilnahme der Schulen an der Datenerhebung ist **freiwillig** und liegt im Ermessen der jeweiligen Schulleitung. Die Schulleitung und Lehrkräfte, die Schüler und deren Erziehungsberechtigte sind im Vorfeld auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen.
2. Der **Ablauf** der Befragung ist mit den Schulleitungen abzustimmen. Das Anschreiben an die Schulleitungen ist bezüglich des Rücksendedatums zu aktualisieren.
3. Minderjährige Schüler dürfen nur mit vorheriger Zustimmung der Erziehungsberechtigten an der Datenerhebung teilnehmen. Dabei sind den Erziehungsberechtigten unter Vorlage des Fragebogens Zweck und Umfang der Erhebung zu erklären. **(Ein entsprechendes Elternschreiben ist mithin noch zu erstellen!)**
4. Bei den benannten Einrichtungen handelt es sich um Schulen, die Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf integrieren, jedoch (noch) nicht um inklusionsorientierte Schulen. Auch der Begriff „Integrationsschule“ (vgl. Abschnitt A) existiert nicht. Vor diesem Hintergrund ist eine entsprechend **klare begriffliche Akzentuierung notwendig**. (In der Überschrift des Fragebogens wird von „Inklusionsorientierung“ gesprochen, im Abschnitt A geht es um „Integrationsschulen“.)

...

5. Aus dem Fragebogen muss hervorgehen, **wer die Daten zu welchem Zweck** erhebt.
6. Aus dem Fragebogen sind bei einem entsprechenden Einsatz des Bogens die für Lehrkräfte an beruflichen Schulen überflüssigen Fragestellungen zu entfernen.
7. Die Reihenfolge der Aussagen bzw. deren Formulierung im Abschnitt A sollte geprüft werden - es wird immer wieder zwischen allgemein ansprechenden und ich-bezogenen Antworten gewechselt. Die Logik im Aufbau der Fragen im Abschnitt B erschließt sich nicht - Aussagen zu allgemeinen schulischen Belangen wechseln mit Aussagen zur Integration. Vor diesem Hintergrund ist Frage B2.1 zu unkonkret.
8. Zur besseren Verständlichkeit des Fragebogens sollten schwerpunktbezogene Zwischenüberschriften eingefügt werden.
Darüber hinaus sollte eine 5. Spalte „Weiß ich nicht“ bzw. „keine Aussage möglich“ ergänzt werden, da bspw. bei Fragen wie E2.4 und E2.6 nicht davon ausgegangen werden kann, dass jeder Befragte über Kenntnisse zu diesen Sachverhalten verfügt.
9. Die **Anonymität** der gemachten Angaben ist zu gewährleisten. Die vorgesehene Möglichkeit, handschriftliche Vermerke auf dem Fragebogen aufzubringen, würde diese gefährden.
10. Die Teilnahme des BSZ Oelsnitz, des BSZ Technik Annaberg-Buchholz, des BSZ Zschopau und des BSZ Technik I Chemnitz wird aus datenschutzrechtlichen Gründen **nicht** erlaubt, da dort inzwischen keine bzw. nur noch vereinzelt Schüler beschult werden.
11. Für die Durchführung der **Interviews** mit jeweils einem Schüler sind die Erziehungsberechtigten einzubeziehen und nochmals ausdrücklich auf die Freiwilligkeit (auch hinsichtlich der geplanten Sprachaufzeichnung bei der Durchführung des Interviews) hinzuweisen.
12. Es ist zu beachten, dass in dem für die Durchführung der **Interviews** vorgesehenen Zeitraum Juni bis September 2011 die Sommerferien liegen und deshalb die Lehrkräfte, Schüler und Eltern nicht durchgehend zur Verfügung stehen werden.
13. Die Fragebögen und Tonträger werden per 30.04.2012 vernichtet.

Die Schulen sind durch die Erheberin der Daten durch Vorlage dieses Schreibens selbst zu informieren.

Mit freundlichem Gruß



R. Poschmann
Sachbearbeiter
Allgemeine und übergreifende Angelegenheiten und Recht

Anlage 6: Begleitschreiben an die Schulleitungen

31.03.2010

Sehr geehrte Schulleitung,

am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig führe ich eine Forschungsarbeit durch und gehe der Frage nach, welchen Grad an Inklusionsorientierung unsere sächsischen Schulen im Rahmen ihrer integrativen Bemühungen schon erreicht haben.

Der beiliegende Fragebogen erhebt Setzungen zu ideellen, strukturellen und ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen. Es interessiert der Stand der praktischen Umsetzung. Sollten einige Setzungen nicht beantwortet werden können bzw. nicht den eigenen schulischen Kontext betreffen, bitten wir, diese Zeilen frei zu lassen. Für mögliche Ergänzungen und Hinweise ist am Ende des Fragebogens ein Feld vorgesehen.

Die Beantwortung des Fragebogens ist freiwillig und wird voraussichtlich einen Zeitaufwand von ca. 20 min. umfassen. Ich hoffe, dass ich Sie damit zeitlich nicht zu sehr belaste.

Ich sichere Ihnen einen datenschutzrechtlich korrekten Umgang mit den Fragebögen durch die Anonymisierung der Daten zu. Von der SBA liegt eine Zustimmung zur Durchführung dieser Datenerhebung an ausgewählten sächsischen Schulen vor (AZ: 13-6499.20/578/2).

Zur Unterstützung unserer Untersuchung bitten wir Sie herzlich, den Fragebogen von ca. 5 Kollegen (in der Integration tätigen Lehrkräften, Beratungslehrern bzw. der Schulleitung) ausfüllen zu lassen und uns **bis zum 30.04.2010** zurückzusenden (UNI Leipzig/Institut für Förderpädagogik, Marschnerstr. 29-31, 04109 Leipzig).

ANLAGEN

Für Rückfragen stehe ich Ihnen unter **winkler@uni-leipzig.de** zur Verfügung.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Cornelia Winkler

Anlagen: Fragebögen und Rücksendeumschlag

Anlage 7: Schwierigkeitsgrad der Items der Pilotstudie

Nr.	Variable	N_R	N	Index
A1.1	Niemand soll wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.	75	83	90,4 %
A1.2	Ich arbeite gern in der Integration.	18	69	26,1 %
A1.3	In der Integration steht das Kind mit seinen Besonderheiten im Mittelpunkt, nicht das Fach oder der Lehrplan.	22	80	27,5 %
A1.4	Eine Integrationsschule fördert das soziale Miteinander.	40	81	49,4 %
A1.5	In einer Integrationsschule sind die Schülerleistungen gleichwertig denen einer normalen Regelschule.	23	75	30,7 %
A1.6	Integration sollte nur für die Schüler möglich sein, die sich gut anpassen können.	33	79	41,8 %
A1.7	Integration muss schon im frühen Kindesalter beginnen.	76	83	91,6 %
A1.8	Manchmal habe ich Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen.	61	81	75,3 %
A1.9	Das Gymnasium ist für Lernförderschüler weniger geeignet.	13	63	20,6 %
A1.10	Menschen mit Behinderung sind in der Förderschule geschützt.	5	82	6,1 %
A1.11	Die integrierten Kinder sollten nach ihren Bedürfnissen gefragt werden.	40	84	47,6 %
A1.12	Daran messe ich erfolgreiche Integration: 1. 2. 3.			
A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.	13	83	15,7 %
A2.2	In unserer Gesellschaft sind Menschen mit Behinderung, mit Migrationshintergrund und anderen Besonderheiten ausreichend integriert.	2	81	2,5 %
A2.3	Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.	23	83	27,7 %
A2.4	Regelschullehrer haben oft zu wenig Verständnis für Kinder mit Besonderheiten ein.	5	79	6,3 %
A2.5	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.	10	80	12,5 %
A2.6	Förderschulen sind auch inklusive Schulen.	10	61	16,4 %
A2.7	Bereitgestellte Ressourcen kommen allen Schülern zugute.	9	76	11,8 %
A2.8	Schön wäre es, wenn alle Eltern das Recht auf freie Schulwahl hätten.	25	71	35,2 %
B1.1	Alle Kinder, egal welche Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind in unserer Schule willkommen.	34	78	43,6 %

ANLAGEN

Nr.	Variable	N _R	N	Index
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.	20	83	24,1 %
B1.3	Integration ist als Schwerpunkt in unserem Schulprogramm verankert.	30	75	40,0 %
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	21	79	26,6 %
B1.5	Die Kooperation zwischen Förderschule und allgemeiner Schule sollte verstärkt werden.	46	81	56,8 %
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	24	81	29,6 %
B1.7	Ich halte Kommunikation für eine wesentliche Grundlage eines guten Schulklimas.	73	83	88,0 %
B1.8	Schüler und Eltern müssen auch die schulische Integration von Kindern mit Behinderungen befürworten.	38	81	46,9 %
B1.9	Unsere Eltern bringen sich mit eigenen Initiativen in das Schulleben ein.	12	81	14,8 %
B1.10	Bei uns werden Behindertenverbände in den Bildungsprozess einbezogen.	4	71	5,6 %
B2.1	Unsere Schulleitung geht auf unsere Wünsche nach Veränderung ein.	10	80	12,5 %
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.	9	77	11,7 %
B2.3	Die Integration muss langfristig vorbereitet werden.	60	81	74,1 %
B2.4	Wir wissen meist am Ende des Schuljahres noch nicht, wie wir im nächsten Schuljahr eingesetzt sind.	13	83	15,7 %
B2.5	In unseren Integrationsklassen arbeiten zwei Lehrkräfte im Team.	7	70	10,0 %
B2.6	Bei Bedarf wird die zweite Lehrkraft der Integrationsklasse zu Vertretungsstunden abgezogen.	20	49	40,8 %
B2.7	Das Schulgebäude ist von Barrieren frei.	14	82	17,1 %
B2.8	Für Integrationskinder existieren noch Hindernisse im Lernen.	5	73	6,8 %
B2.9	Bei uns melden sich Lehrkräfte freiwillig für die integrative Arbeit.	6	73	8,2 %
B2.10	Regelschullehrer sind sehr skeptisch gegenüber dem Integrationslehrer aus der Förderschule.	22	60	36,7 %
C1.1	Alle Kinder sind verschieden in ihrem Lernen.	73	84	86,9 %
C1.2	Jedes Kind möchte sowohl allein als auch mit anderen zusammen lernen.	43	81	53,1 %
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	10	79	12,7 %
C1.4	Lernzieldifferente Integration sollte in Sachsen auch ab Klasse 5 möglich sein.	47	75	62,7 %
C1.5	Jedes Kind soll entsprechend seinen Bedürfnissen gefördert werden.	67	84	79,8 %
C1.6	In der Förderung wird an den Stärken eines Kindes angeknüpft.	57	83	68,7 %
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.	8	79	10,1 %

ANLAGEN

Nr.	Variable	N _R	N	Index
C1.8	Unterschiedliche Lernangebote müssen zur Verfügung stehen.	53	84	63,1 %
C1.9	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	19	81	23,5 %
C1.10	Jedes Kind hat ein Recht auf seine optimale Persönlichkeitsentwicklung.	77	84	13,0 %
C1.11	Binnendifferenzierung ist bei uns Unterrichtsprinzip.	11	74	14,9 %
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.	11	74	14,9 %
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.	15	80	18,8 %
C2.3	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	9	81	11,1 %
C2.4	Ich setze kooperative Lernformen ein.	9	80	11,3 %
C2.5	Ich probiere gern neue Unterrichts- und Förderkonzepte aus.	17	83	20,5 %
C2.6	Jeder Schüler hat bei uns einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	5	80	6,3 %
C2.7	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	2	71	2,8 %
C2.8	Im Rahmen der Übergänge sollten Förderpläne in der nächsten Einrichtung fortgeschrieben werden.	59	80	73,8 %
C2.9	Die Anschlussfähigkeit zwischen den Schularten muss besser gewährleistet sein.	65	84	77,4 %
D1.1	Alle Lehrer sollten auf integrierte Kinder fachlich vorbereitet sein.	67	82	81,7 %
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	10	82	12,2 %
D1.3	Die sonderpädagogischen Fortbildungen helfen mir, besser individuell zu fördern.	30	73	41,1 %
D1.4	Wir haben einen qualifizierten Integrationsverantwortlichen als Ansprechpartner an unserer Schule.	11	77	14,3 %
D1.5	An jeder Schule sollte ein Sozialpädagoge arbeiten.	62	84	73,8 %
D1.6	Ich nutze Angebot der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.	13	76	17,1 %
D1.7	In sonderpädagogischen Fragen fühle ich mich noch unsicher.	1	80	1,3 %
D1.8	Jeder Lehrer sollte eine integrationspädagogische Qualifizierung haben.	35	80	43,8 %
D1.9	Zu folgenden Inhalten sollten wir Fortbildung erhalten: 1. 2. 3.			
D2.1	Ich kenne die Schulintegrationsverordnung (SchIVO).	14	78	18,0 %
D2.2	Wir haben schon finanzielle Mittel aus der Förderrichtlinie des Freistaates Sachsen zur Sicherung integrati-	7	63	11,1 %

ANLAGEN

Nr.	Variable	N _R	N	Index
	ver Rahmenbedingungen genutzt.			
D2.3	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	3	64	4,7 %
D2.4	Es müsste viel mehr Stundenzuweisungen für Integration geben.	67	80	83,8 %
D2.5	Ich denke, dass Förderschulen teurer sind als Integrationsschulen.	14	62	22,6 %
D2.6	Unser Schulträger unterstützt uns bei der Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.	7	56	12,5 %
D2.7	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.	5	74	6,8 %
D2.8	Wir benötigen zur angemessenen integrativen Förderung mehr Unterstützungsdienste.	36	71	50,7 %
D2.9	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.	9	80	11,3 %
D2.10	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	16	81	12,3 %
D2.11	Mit Hilfe eines persönlichen Budgets können Menschen mit Behinderung relativ selbstständig ihr Leben gestalten.	14	67	20,9 %
E1.1	Deutschland ist auf dem integrativen Weg schon gut vorangekommen.	1	74	1,4 %
E1.2	In Deutschland werden Menschen mit Behinderung differenzierter gefördert als in anderen Ländern.	0	52	0 %
E1.3	Es sollte ein einheitliches Bildungssystem in Deutschland geben.	61	79	77,2 %
E1.4	Integration und Inklusion sollte in allen Lehramtsstudiengängen zum Ausbildungsprogramm gehören.	69	83	83,1 %
E1.5	Als PISA-Sieger haben wir Sachsen keine Strukturveränderung nötig.	62	80	77,5 %
E1.6	Lernzieldifferente Integration sollte in Sachsen auch ab Klasse 5 möglich sein.	43	72	59,7 %
E1.7	Wir sollten uns an Schleswig-Holstein orientieren, die mit einer Integrationsquote von 45 % an der Spitze deutscher Flächenländer liegt.	11	62	17,7 %
E1.8	Ich befürworte das neue Schulgesetz von Bremen, in dem Real-, Haupt- und Förderschulen zu einer gemeinsamen Oberschule zusammengeführt werden.	14	54	25,9 %
E1.9	Wir sollten alle Förderschulen auflösen.	63	74	85,1 %
E1.10	Ich befürworte die Zusammenführung von Förderzentren für Sinnesschäden zu Kompetenzzentren.	11	49	22,4 %
E1.11	In Zukunft sollten die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen und emotionale und soziale Entwicklung vollständig in den Regelschulen integriert sein.	1	72	1,4 %
E2.1	Meiner Meinung nach ist das Thema „Inklusion“ in Deutschland noch nicht im gesellschaftlichen Alltag angekommen.	33	74	44,6 %
E2.2	Die UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderung ist mir bekannt.	17	80	21,3 %

ANLAGEN

Nr.	Variable	N _R	N	Index
E2.3	Es ist in Ordnung, dass die deutsche Bildungspolitik durch die Ratifizierung der UN-Konvention über ihre separierenden Strukturen nachdenken muss.	41	63	65,1 %
E2.4	Die skandinavischen Länder sind den Deutschen beim Thema „Integration“ weit voraus.	30	57	52,6 %
E2.5	Wir sollten uns in unserer Bildungspolitik nur an unserer eigenen Entwicklung orientieren.	60	71	84,5 %
E2.6	Wir sollten wie in den USA die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ gleichwertig benutzen.	5	49	10,2 %
E2.7	Für die Öffnung der Schule für alle Kinder müssen die Menschen noch toleranter werden.	47	80	58,8 %
E2.8	Vollständige Integration aller Kinder in eine selbst gewählte Schule ist für mich die Lösung der Zukunft.	11	76	14,5 %
E2.9	Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden: 1. 2. 3.			

N_R = Anzahl richtiger Lösungen

N_O = Optimalzahl richtiger Lösungen

Anlage 8: Endfassung des Fragebogens

Qualitätsanalyse zur Integration an sächsischen Schulen

Durchführung: Cornelia Winkler, Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik (Promotionsprojekt)

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit! Die Anonymisierung der Daten ist gewährleistet.

Bundesland:

Geschlecht:

☐ weiblich

☐ männlich

Alter:

☐ unter 35

☐ unter 45

☐ unter 55

☐ unter 65

Regionalstelle der SBA:

☐ Bautzen

☐ Chemnitz

☐ Dresden

☐ Leipzig

☐ Zwickau

Einzugsbereich:

☐ ländlich (10.000)

☐ kleinstädtisch (20.000)

☐ mittelstädtisch (50.000)

☐ großstädtisch (100.000)

Schulträger:

☐ öffentlicher Träger (in Trägerschaft der Kommune oder des Landes)

☐ Freier Träger

Schulart:

☐ Grundschule

☐ Mittelschule

☐ Gymnasium

☐ Berufsbildende Schule

☐ Freie Schule

☐ Gemeinschaftsschule

☐ Förderschule

☐ Förderschultyp _____

ANLAGEN

In welchen Klassenstufen waren Sie in den letzten zwei Schuljahren überwiegend eingesetzt?

- ☐ Grundschulbereich Kl. 1-2 ☐ Grundschulbereich Kl. 3-4 ☐ Sekundarstufe Kl. 5-6 ☐ Sekundarstufe Kl. 7-10
- ☐ Gymnasiale Oberstufe ☐ Berufsschulklassen ☐ Sonstiges: _____

Als was sind Sie tätig?

- ☐ Klassenlehrer ☐ in der Integration ☐ Fachlehrer ☐ in welchen Fächern: _____
- ☐ Fachberater ☐ Beratungslehrer ☐ Diagnostiklehrer ☐ Schulleiter ☐ stellvertretender Schulleiter

Welche pädagogische Qualifikation besitzen Sie?

- ☐ Lehramt an Grundschulen ☐ Lehramt an Mittelschulen ☐ Lehramt an Gymnasien ☐ Lehramt an Berufsschulen
- ☐ Lehramt an Förderschulen ☐ Förderschwerpunkt ☐ Sonstiges: _____

Wie haben Sie Ihre pädagogische Qualifizierung erworben?

- ☐ Berufsbegleitende Weiterbildung nach 1990 ☐ Grundständiges Studium nach 1990 ☐ Fernstudium
- ☐ Direktstudium (Aufbaustudium) ☐ Diplomstudium vor 1990
- ☐ Sonstige Ausbildung: _____

Welche Zertifikatskurse als Qualifikation im sonderpädagogischen Bereich haben Sie absolvert?

- ☐ Bereich Integration ☐ Bereich Diagnostik ☐ Bereich Beratung ☐ Bereich Legasthenie ☐ Bereich Dyskalkulie
- ☐ Sonstiges: _____

ANLAGEN

!	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teilweise	nicht
---	---	--------	------------------	-----------	-------

Integratives Menschenbild

A1.1	Ich arbeite gern in der Integration.	1	2	3	4
A1.2	Eine integrierende Schule fördert das soziale Miteinander.	1	2	3	4
A1.3	In der Integration steht das Kind mit seinen Besonderheiten im Mittelpunkt, nicht das Fach oder der Lehrplan.	1	2	3	4
A1.4	Ein Kind mit einer Behinderung ist in unserem derzeitigen Schulsystem benachteiligt.	1	2	3	4
A1.5	In einer integrierenden Schule sind die Schülerleistungen genauso gut wie in einer normalen Regelschule.	1	2	3	4
A1.6	Integration funktioniert nur bei Schülern, die sich gut anpassen können.	1	2	3	4
A1.7	Die positive Einstellung zur Integration ist entscheidend für deren Erfolg.	1	2	3	4
A1.8	Das Gymnasium ist für Lernförderschüler weniger geeignet.	1	2	3	4
A1.9	Menschen mit Behinderung sind in der Förderschule geschützt.	1	2	3	4
A1.10	Die integrierten Kinder sollten nach ihren Bedürfnissen gefragt werden.	1	2	3	4
A1.11	Daran messe ich erfolgreiche Integration: 1. 2. 3.				

ANLAGEN

!	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teilweise	nicht
---	---	--------	------------------	-----------	-------

Inklusives Menschenbild

A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.	1	2	3	4
A2.2	In unserer Gesellschaft sind Menschen mit Behinderung, mit Migrationshintergrund und anderen Besonderheiten noch nicht ausreichend integriert.	1	2	3	4
A2.3	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.	1	2	3	4
A2.4	Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.	1	2	3	4
A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	1	2	3	4
A2.6	Regelschullehrer gehen oft zu wenig auf Schüler mit Besonderheiten ein.	1	2	3	4
A2.7	Förderschulen sind auch inklusive Schulen.	1	2	3	4
A2.8	Bereitgestellte Ressourcen kommen allen Schülern zugute.	1	2	3	4
A2.9	Es wäre schön, wenn alle Eltern das Recht auf freie Schulwahl hätten.	1	2	3	4

Schulkultur

B1.1	Alle Kinder, egal welcher Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind in unserer Schule willkommen.	1	2	3	4
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.	1	2	3	4
B1.3	Integration ist als Schwerpunkt in unserem Schulprogramm verankert.	1	2	3	4
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	1	2	3	4

ANLAGEN

!	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teilweise	nicht
B1.5	Die Kooperation zwischen Förderschule und allgemeiner Schule sollte verstärkt werden.	1	2	3	4
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	1	2	3	4
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.	1	2	3	4
B1.8	Schüler und Eltern müssen auch die schulische Integration von Kindern mit Behinderungen befürworten.	1	2	3	4
B1.9	Unsere Eltern bringen sich mit eigenen Initiativen in das Schulleben ein.	1	2	3	4
B1.10	Bei uns werden Behindertenverbände in den Bildungsprozess einbezogen.	1	2	3	4

Schulorganisation

B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	1	2	3	4
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.	1	2	3	4
B2.3	Die Integration muss langfristig vorbereitet werden.	1	2	3	4
B2.4	Wir wissen meist am Ende des Schuljahres noch nicht, wie wir im nächsten Schuljahr eingesetzt sind.	1	2	3	4
B2.5	In unseren Integrationsklassen arbeiten zwei Lehrkräfte im Team.	1	2	3	4
B2.6	Bei Bedarf wird die zweite Lehrkraft der Integrationsklasse zu Vertretungsstunden abgezogen.	1	2	3	4
B2.7	Das Schulgebäude ist von Barrieren frei.	1	2	3	4
B2.8	Für Integrationskinder existieren noch Hindernisse im Lernen.	1	2	3	4

ANLAGEN

!	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teilweise	nicht
B2.9	Bei uns melden sich Lehrkräfte freiwillig für die integrative Arbeit.	1	2	3	4
B2.10	Regelschullehrer sind sehr skeptisch gegenüber dem Integrationslehrer aus der Förderschule.	1	2	3	4

Pädagogische Intentionen

C1.1	Der Verschiedenheit der Kinder in ihrem Lernen gerecht zu werden, ist fast unmöglich.	1	2	3	4
C1.2	Jedes Kind möchte sowohl allein als auch mit anderen zusammen lernen.	1	2	3	4
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	1	2	3	4
C1.4	Je individueller das Lernangebot, desto größer der Lernzuwachs des Kindes.	1	2	3	4
C1.5	Es fällt mir schwer, jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern.	1	2	3	4
C1.6	In der Förderung knüpfe ich an den Stärken eines Kindes an.	1	2	3	4
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.	1	2	3	4
C1.8	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	1	2	3	4
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei mir Unterrichtsprinzip.	1	2	3	4
C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	1	2	3	4

Pädagogisches Vorgehen

C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.	1	2	3	4
------	---	---	---	---	---

ANLAGEN

!	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teilweise	nicht
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.	1	2	3	4
C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	1	2	3	4
C2.4	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	1	2	3	4
C2.5	Ich setze kooperative Lernformen ein.	1	2	3	4
C2.6	Ich probiere gern neue Unterrichts- und Förderkonzepte aus.	1	2	3	4
C2.7	Jeder Schüler hat bei mir einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	1	2	3	4
C2.8	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	1	2	3	4
C2.9	Im Rahmen der Übergänge werden an unserer Schule Förderpläne in die nächste Einrichtung weitergegeben.	1	2	3	4
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.	1	2	3	4

Fortbildung

D1.1	Alle Lehrer sollten auf integrierte Kinder fachlich vorbereitet sein.	1	2	3	4
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	1	2	3	4
D1.3	Ich benötige noch mehr sonderpädagogischen Fortbildungen, um besser individuell zu fördern.	1	2	3	4
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	1	2	3	4
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	1	2	3	4

ANLAGEN

!	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teilweise	nicht
D1.6	Ich nutze Angebote der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.	1	2	3	4
D1.7	Der Handlungsleitfaden "Schulische Integration" hilft mir bei meinem integrativen Handeln.	1	2	3	4
D1.8	In sonderpädagogischen Fragen fühle ich mich noch unsicher.	1	2	3	4
D1.9	Jeder Lehrer sollte eine integrationspädagogische Qualifizierung haben.	1	2	3	4
D1.10	Zu folgenden Inhalten sollten wir Fortbildung erhalten: 1. 2. 3.				

Ressourcen

D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	1	2	3	4
D2.2	Es müsste viel mehr Stundenzuweisungen für Integration geben.	1	2	3	4
D2.3	Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.	1	2	3	4
D2.4	Ich denke, dass Förderschulen teurer sind als Integrationsschulen.	1	2	3	4
D2.5	Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.	1	2	3	4
D2.6	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.	1	2	3	4
D2.7	An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.	1	2	3	4
D2.8	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.	1	2	3	4

ANLAGEN

!	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	über- wiegend	teilweise	nicht
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	1	2	3	4
D2.10	Mit Hilfe eines persönlichen Budgets können Menschen mit Behinderung relativ selbstständig ihr Leben gestalten.	1	2	3	4

Nationaler Vergleich

E1.1	Deutschland ist auf dem integrativen Weg schon gut vorangekommen.	1	2	3	4
E1.2	In Deutschland werden Menschen mit Behinderung differenzierter gefördert als in anderen Ländern.	1	2	3	4
E1.3	Es sollte ein einheitliches Bildungssystem in Deutschland geben.	1	2	3	4
E1.4	Integration und Inklusion sollten in allen Lehramtsstudiengängen zum Ausbildungsprogramm gehören.	1	2	3	4
E1.5	Als PISA-Sieger haben wir Sachsen keine Strukturveränderung nötig.	1	2	3	4
E1.6	Lernzieldifferente Integration sollte in Sachsen auch ab Klasse 5 möglich sein.	1	2	3	4
E1.7	Wir sollten uns an Schleswig-Holstein orientieren, das mit einer Integrationsquote von 45 % an der Spitze deutscher Flächenländer liegt.	1	2	3	4
E1.8	Ich befürworte das neue Schulgesetz von Bremen, in dem Real-, Haupt- und Förderschulen zu einer gemeinsamen Oberschule zusammengeführt werden.	1	2	3	4
E1.9	In Zukunft sollten die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung vollständig in die Regelschule integriert sein.	1	2	3	4

ANLAGEN

!	Den folgenden Aussagen stimme ich wie folgt zu:	völlig	überwiegend	teilweise	nicht
---	---	--------	-------------	-----------	-------

Internationaler Vergleich

E2.1	Meiner Meinung nach ist das Thema „Inklusion“ in Deutschland noch nicht im gesellschaftlichen Alltag angekommen.	1	2	3	4
E2.2	Die UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderung ist mir bekannt.	1	2	3	4
E2.3	Da Deutschland die UN-Konvention ratifiziert hat, entsteht nun Handlungsdruck zur Umsetzung inklusiver Maßnahmen.	1	2	3	4
E2.4	In Deutschland sollten wie in Italien alle Förderschulen aufgelöst werden.	1	2	3	4
E2.5	Die skandinavischen Länder sind den Deutschen beim Thema „Integration“ weit voraus.	1	2	3	4
E2.6	Deutschland sollte sich in seiner Bildungspolitik nur an eigenen Entwicklungen orientieren.	1	2	3	4
E2.7	In Deutschland sollten wie in den USA die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ gleichwertig benutzt werden.	1	2	3	4
E2.8	Eine inklusive Schule braucht ein wöchentlich tagendes School-Support-Team wie in Irland.	1	2	3	4
E2.9	Für die Öffnung der Schule für alle Kinder müssen die Menschen noch toleranter werden.	1	2	3	4
E2.10	Vollständige Integration aller Kinder in einer selbst gewählten Schule ist für mich die Lösung der Zukunft.	1	2	3	4

ANLAGEN

E2.11	Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden: 1. 2. 3.
-------	---

Vielen Dank für Ihre Beteiligung an der Untersuchung. Nach Abschluss der Untersuchung werden die Ergebnisse veröffentlicht.

Sollten Sie noch ergänzende Anmerkungen haben, dann fügen Sie Ihre handschriftlichen Anmerkungen bei oder senden Sie bitte eine E-Mail an: **winkler@uni-leipzig.de**

Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt.

Die Anonymisierung der Daten ist gewährleistet.

Anmerkungen zum Fragebogen/weitere Kommentare:

--

Anlage 9: Plausibilitätsprüfung des Fragebogens

Stichprobe	Fall-Nr.	Anzahl Fehler	Σ Fragebögen	Σ Stich-Stichprobe	Σ Stichprobe in Prozent
ZINT	43	21	5 (von 102) 2 FöS	97	95,1 %
	53	23			
	78	22			
IG SN	123	31	9 (von 134)	125	93,3 %
	124	30			
	145	42			
	163	37			
	167	17			
	174	21			
	202	19			
	203	28			
	232	21			
IG SH	256	19	12 (von 110)	98	89,1 %
	282	20			
	293	17			
	346	19			
	356 – 363 (jede 2. Seite fehlt)	je 38			
Σ			26 (von 346)	320	92,5 %

ZINT = Lehrkräfte im Zertifikatskurs „Integrativer Unterricht“
 IG SN = integrativ arbeitende Lehrkräfte in Sachsen
 IG SH = integrativ arbeitende Lehrkräfte in Schleswig-Holstein
 FöS = Förderschule

IG SN = integrativ arbeitende Lehrkräfte in Sachsen
 IG SH = integrativ arbeitende Lehrkräfte in Schleswig-Holstein
 FöS = Förderschule

Anlage 10: Überprüfung der Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov

Tests auf Normalverteilung					
		Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
		St	Sf	St	Sf
A1.1	Ich arbeite gern in der Integration.	,275	,000	,755	,000
A1.2	Eine integrierende Schule fördert das soziale Miteinander.	,321	,000	,756	,000
A1.5	In einer integrierenden Schule sind die Schülerleistungen genauso gut wie in einer normalen Regelschule.	,275	,000	,783	,000
A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.	,282	,000	,853	,000
A2.3	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.	,194	,001	,873	,000
A2.4	Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.	,253	,000	,801	,000
A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	,254	,000	,861	,000
B1.1	Alle Kinder, egal welcher Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind in unserer Schule willkommen.	,278	,000	,781	,000
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.	,292	,000	,817	,000
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	,404	,000	,616	,000
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	,281	,000	,830	,000
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.	,335	,000	,798	,000
B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	,312	,000	,801	,000
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.	,246	,000	,849	,000
C1.1	Der Verschiedenheit der Kinder in ihrem Lernen gerecht zu werden, ist fast unmöglich.	,371	,000	,759	,000
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	,241	,000	,852	,268
C1.5	Es fällt mir schwer, jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern.	,390	,000	,737	,000
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen	,218	,000	,846	,000

Tests auf Normalverteilung					
		Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
		St	Sf	St	Sf
	individuellen Lehrplan zu entwickeln.				
C1.8	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	,305	,000	,837	,000
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei uns Unterrichtsprinzip.	,239	,000	,800	,000
C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	,189	,000	,850	,000
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.	,239	,000	,874	,000
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.	,275	,000	,807	,000
C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	,297	,000	,774	,000
C2.4	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	,279	,000	,769	,000
C2.5	Ich setze kooperative Lernformen ein.	,296	,000	,754	,000
C2.6	Ich probiere gern neue Unterrichts- und Förderkonzepte aus.	,221	,000	,807	,000
C2.7	Jeder Schüler hat bei uns einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	,261	,000	,819	,000
C2.8	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	,246	,000	,822	,000
C2.9	Im Rahmen der Übergänge werden an unserer Schule Förderpläne in die nächste Einrichtung weitergegeben.	,249	,000	,828	,000
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.	,223	,000	,865	,000
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	,236	,000	,852	,000
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	,235	,000	,838	,000
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	,269	,000	,811	,000
D1.6	Ich nutze Angebote der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.	,246	,000	,848	,000
D1.7	Der Handlungsleitfaden "Schulische Integration" hilft mir bei meinem integrativen Handeln.	,326	,000	,796	,000
D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die	,317	,000	,819	,000

Tests auf Normalverteilung

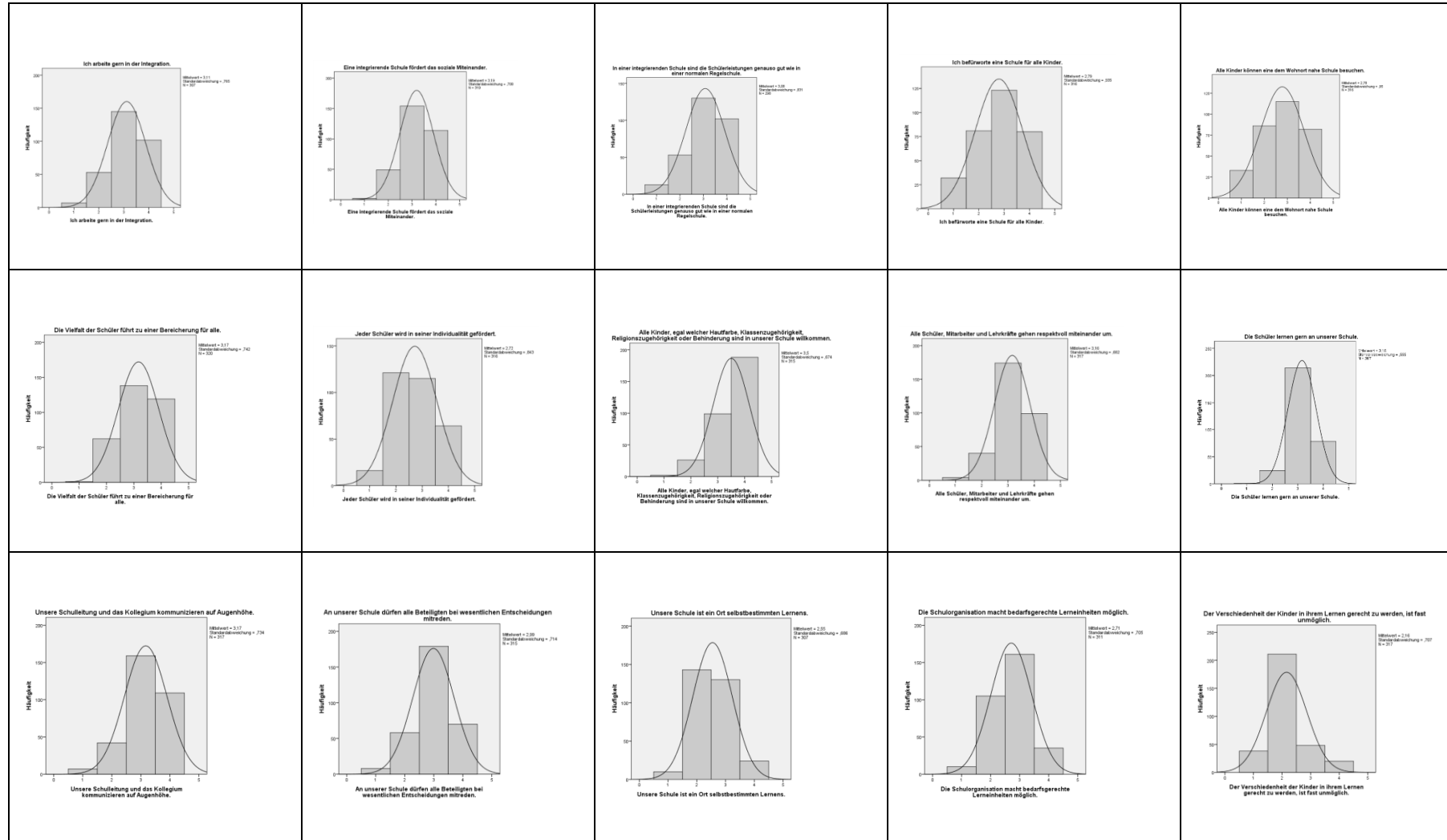
		Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
		St	Sf	St	Sf
	Schulbehörde unterstützt.				
D2.3	Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.	,275	,000	,823	,000
D2.5	Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.	,355	,000	,789	,000
D2.6	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.	,327	,000	,796	,000
D2.7	An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.	,235	,000	,818	,000
D2.8	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.	,334	,000	,807	,000
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	,306	,000	,799	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

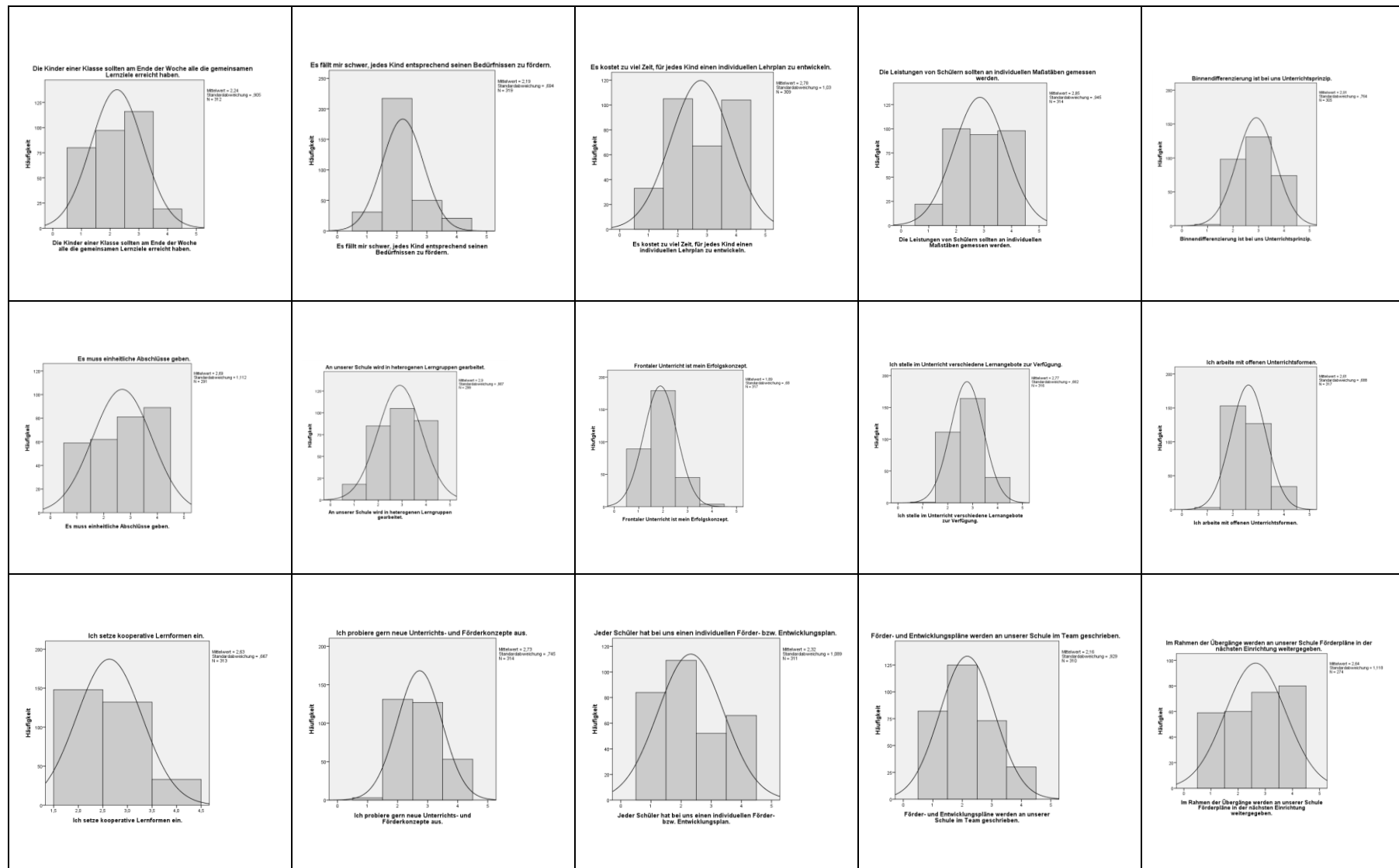
St = Statistik

Sf = Signifikanz

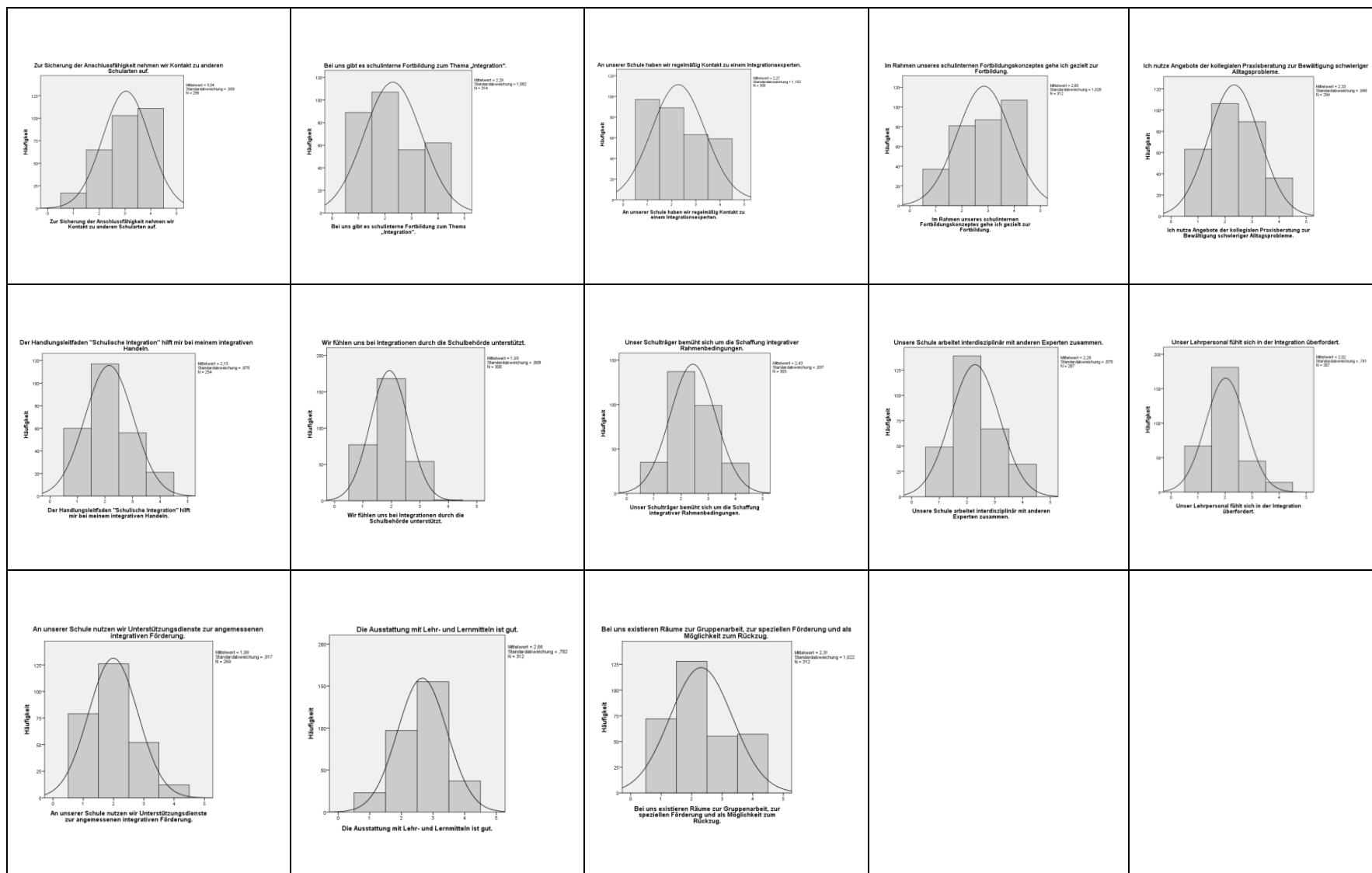
Anlage 11: Histogramme zu den Kurvenverläufen der Variablen



ANLAGEN



ANLAGEN



Anlage 12: Kennzahlen für die Schiefe

Nr.	Variable	N	Schiefe	SF
A1.1	Ich arbeite gern in der Integration.	307	-.505	.139
A1.2	Eine integrierende Schule fördert das soziale Miteinander.	319	-.398	.137
A1.5	In einer integrierenden Schule sind die Schülerleistungen genauso gut wie in einer normalen Regelschule.	298	-.606	.141
A2.1	Ich befürworte eine Schule für alle Kinder.	316	-.329	.137
A2.3	Alle Kinder können eine dem Wohnort nahe Schule besuchen.	316	-.281	.137
A2.4	Die Vielfalt der Schüler führt zu einer Bereicherung für alle.	320	-.333	.136
A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	316	.060	.137
B1.1	Alle Kinder, egal welcher Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder Behinderung sind in unserer Schule willkommen.	315	-1.135	.137
B1.2	Alle Schüler, Mitarbeiter und Lehrkräfte gehen respektvoll miteinander um.	317	-.454	.137
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	317	-.063	.137
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	317	-.611	.137
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden.	315	-.405	.137
B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	307	.256	.139
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsgerechte Lerneinheiten möglich.	311	-.082	.138
C1.1	Der Verschiedenheit der Kinder in ihrem Lernen gerecht zu werden, ist fast unmöglich.	317	.845	.137
C1.3	Die Kinder einer Klasse sollten am Ende der Woche alle die gemeinsamen Lernziele erreicht haben.	312	.012	.138
C1.5	Es fällt mir schwer, jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen zu fördern.	319	.915	.137
C1.7	Es kostet zu viel Zeit, für jedes Kind einen individuellen Lehrplan zu entwickeln.	309	-.148	.139
C1.8	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	314	-.207	.138
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei uns Unterrichtsprinzip.	305	.068	.140
C1.10	Es muss einheitliche Abschlüsse geben.	291	-.252	.143
C2.1	An unserer Schule wird in heterogenen Lerngruppen gearbeitet.	299	-.290	.141
C2.2	Frontaler Unterricht ist mein Erfolgskonzept.	317	.387	.137

ANLAGEN

Nr.	Variable	N	Schiefe	SF
C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	316	.227	.137
C2.4	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	317	.523	.137
C2.5	Ich setze kooperative Lernformen ein.	313	.581	.138
C2.6	Ich probiere gern neue Unterrichts- und Förderkonzepte aus.	314	.337	.138
C2.7	Jeder Schüler hat bei uns einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	311	.329	.138
C2.8	Förder- und Entwicklungspläne werden an unserer Schule im Team geschrieben.	310	.398	.138
C2.9	Im Rahmen der Übergänge werden an unserer Schule Förderpläne in der nächsten Einrichtung weitergegeben.	274	-.195	.147
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.	296	-.544	.142
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	314	.346	.138
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	308	.310	.139
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	312	-.349	.138
D1.6	Ich nutze Angebote der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.	294	.160	.142
D1.7	Der Handlungsleitfaden "Schulische Integration" hilft mir bei meinem integrativen Handeln.	254	.449	.153
D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	300	.148	.141
D2.3	Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.	305	.197	.140
D2.5	Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.	287	.407	.144
D2.6	Unser Lehrpersonal fühlt sich in der Integration überfordert.	307	-.649	.139
D2.7	An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.	269	.517	.149
D2.8	Die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln ist gut.	312	-.258	.138
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	312	.384	.138

SF = Standardfehler

Anlage 13: Vergleichende soziometrische Untersuchungen (mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests bzw. des Kruskal-Wallis-H-Tests)

Geschlecht (Mann-Whitney-U-Test)

Nr.	Item	U-Wert	p	Geschlecht	N	Mittlerer Rang
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.	1219,000	.003	weiblich	177	104,11
				männlich	22	66,91

p = Asymptotische Signifikanz

Alter (Kruskal-Wallis-Test)

Nr.	Item	Statistische KW			Alter	N	Mittlerer Rang
		CQ	df	p			
D1.5	Im Rahmen unseres schulinternen Fortbildungskonzeptes gehe ich gezielt zur Fortbildung.	13,423	3	.004	unter 35	10	49,75
					unter 45	65	107,65
					unter 55	110	117,21
					unter 65	31	98,34
D1.6	Ich nutze Angebote der kollegialen Praxisberatung zur Bewältigung schwieriger Alltagsprobleme.	21,951	3	.000	unter 35	9	35,67
					unter 45	61	87,75
					unter 55	99	114,37
					unter 65	31	100,10

Statistische KW = Statistische Kennwerte CQ. = Chi-Quadrat df = Freiheitsgrade p = Asymptotische Signifikanz

SBA-Regionalstellen (Kruskal-Wallis-Test)

Nr.	Item	Statistische KW			SBA- Regional- stelle	N	Mittlerer Rang
		CQ	df	p			
A1.5	In einer integrierende Schule sind die Schülerleistungen genauso gut wie in einer normalen Regelschule.	24,845	4	.000	Bautzen	49	98,53
					Chemnitz	30	95,70
					Dresden	47	133,15
					Leipzig	33	75,67
					Zwickau	43	94,16
C1.8	Die Leistungen von Schülern sollten an individuellen Maßstäben gemessen werden.	25,655	4	.000	Bautzen	51	108,98
					Chemnitz	33	94,73
					Dresden	51	141,29
					Leipzig	36	81,58
					Zwickau	45	102,42
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.	17,309	4	.002	Bautzen	51	111,85
					Chemnitz	28	78,86
					Dresden	51	123,91
					Leipzig	34	89,78
					Zwickau	40	90,64
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	19,589	4	.001	Bautzen	53	136,61
					Chemnitz	34	90,03
					Dresden	53	96,55
					Leipzig	36	97,14
					Zwickau	44	122,60
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rück-	16,692	4	.002	Bautzen	53	102,49
					Chemnitz	32	102,28

ANLAGEN

zug.	Dresden	51	115,00
	Leipzig	36	83,69
	Zwickau	45	134,89

Einzugsbereich (Kruskal-Wallis-Test)

Nr.	Item	Statistische KW			Einzugsbereich	N	Mittlerer Rang
		CQ	df	p			
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	16,795	3	.001	ländlich	58	110,10
					kleinstädtisch	57	83,70
					mittelstädtisch	49	127,47
					großstädtisch	58	103,87
B1.7	An unserer Schule dürfen alle Beteiligten bei wesentlichen Entscheidungen mitreden	16,225	3	.001	ländlich	58	108,84
					kleinstädtisch	55	80,28
					mittelstädtisch	48	122,85
					großstädtisch	57	106,02
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	18,746	3	.000	ländlich	58	90,15
					kleinstädtisch	56	98,96
					mittelstädtisch	47	137,11
					großstädtisch	57	99,22
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	14,229	3	.003	ländlich	53	90,34
					kleinstädtisch	54	93,21
					mittelstädtisch	47	129,81
					großstädtisch	53	105,76
D2.1	Wir fühlen uns bei Integrationen durch die Schulbehörde unterstützt.	25,862	3	.000	ländlich	52	81,58
					kleinstädtisch	52	100,79
					mittelstädtisch	44	131,61

ANLAGEN

Nr.	Item	Statistische KW			Einzugsbereich	N	Mittlerer Rang
		CQ	df	p			
D2.3	Unser Schulträger bemüht sich um die Schaffung integrativer Rahmenbedingungen.	17,117	3	.001	großstädtisch	50	88,54
					ländlich	54	106,59
					kleinstädtisch	53	97,31
					mittelstädtisch	41	124,01
D2.5	Unsere Schule arbeitet interdisziplinär mit anderen Experten zusammen.	12,714	3	.005	großstädtisch	52	78,88
					ländlich	51	78,07
					kleinstädtisch	47	93,45
					mittelstädtisch	43	114,16
D2.7	An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.	19,936	3	.000	großstädtisch	45	91,30
					ländlich	49	77,51
					kleinstädtisch	45	73,38
					mittelstädtisch	41	112,87
					großstädtisch	45	101,39

Statistische KW = Statistische Kennwerte

CQ. = Chi-Quadrat

df = Freiheitsgrade

p = Asymptotische Signifikanz

Schularten (Kruskal-Wallis-Test)

Nr.	Item	Statistische KW			Schulart	N	Mittlerer Rang
		CQ	df	p			
A2.5	Jeder Schüler wird in seiner Individualität gefördert.	18,349	3	.000	Grundschule	116	126,76
					Mittelschule	66	96,46
					Gymnasium	17	78,44
					Berufsbildende Schule	22	96,68
B1.4	Die Schüler lernen gern an unserer Schule.	18,512	3	.000	Grundschule	116	123,35
					Mittelschule	65	99,35
					Gymnasium	18	112,22,
					Berufsbildende Schule	22	79,32
B1.6	Unsere Schulleitung und das Kollegium kommunizieren auf Augenhöhe.	19,845	3	.000	Grundschule	116	125,51
					Mittelschule	66	106,23
					Gymnasium	18	81,61
					Berufsbildende Schule	22	77,89
B2.1	Unsere Schule ist ein Ort selbstbestimmten Lernens.	17,489	3	.001	Grundschule	112	119,46
					Mittelschule	62	99,42
					Gymnasium	17	103,74
					Berufsbildende Schule	22	67,48
B2.2	Die Schulorganisation macht bedarfsge- rechte Lerneinheiten möglich.	19,688	3	.000	Grundschule	115	125,15
					Mittelschule	63	95,30
					Gymnasium	18	97,06
					Berufsbildende Schule	22	78,55
C1.9	Binnendifferenzierung ist bei uns Unter- richtsprinzip.	36,042	3	.000	Grundschule	105	124,27
					Mittelschule	63	77,53
					Gymnasium	18	70,47

ANLAGEN

Nr.	Item	Statistische KW			Schulart	N	Mittlerer Rang
		CQ	df	p			
C2.3	Ich stelle im Unterricht verschiedene Lernangebote zur Verfügung.	25,272	3	.000	Berufsbildende Schule	21	110,81
					Grundschule	114	128,99
					Mittelschule	66	92,70
					Gymnasium	18	79,33
C2.4	Ich arbeite mit offenen Unterrichtsformen.	13,495	3	.004	Berufsbildende Schule	22	93,57
					Grundschule	115	124,28
					Mittelschule	66	97,64
					Gymnasium	18	88,11
C2.7	Jeder Schüler hat bei uns einen individuellen Förder- bzw. Entwicklungsplan.	35,949	3	.000	Berufsbildende Schule	22	100,41
					Grundschule	111	129,52
					Mittelschule	66	94,30
					Gymnasium	17	72,35
C2.9	Im Rahmen der Übergänge werden an unserer Schule Förderpläne in die nächste Einrichtung weitergegeben.	24,872	3	.000	Berufsbildende Schule	21	66,14
					Grundschule	105	99,21
					Mittelschule	47	98,67
					Gymnasium	16	91,00
C2.10	Zur Sicherung der Anschlussfähigkeit nehmen wir Kontakt zu anderen Schularten auf.	32,618	3	.000	Berufsbildende Schule	16	31,81
					Grundschule	112	117,12
					Mittelschule	60	97,83
					Gymnasium	15	86,80
D1.2	Bei uns gibt es schulinterne Fortbildung zum Thema „Integration“.	19,121	3	.000	Berufsbildende Schule	17	36,53
					Grundschule	115	115,75
					Mittelschule	65	120,61
					Gymnasium	18	105,08
D1.4	An unserer Schule haben wir regelmäßig Kontakt zu einem Integrationsexperten.	21,209	3	.000	Berufsbildende Schule	22	57,64
					Grundschule	114	117,96
					Mittelschule	65	118,18

ANLAGEN

Nr.	Item	Statistische KW			Schulart	N	Mittlerer Rang
		CQ	df	p			
D2.7	An unserer Schule nutzen wir Unterstützungsdienste zur angemessenen integrativen Förderung.	14,263	3	.003	Gymnasium	18	96,28
					Berufsbildende Schule	22	55,82
					Grundschule	99	95,13
					Mittelschule	50	102,08
					Gymnasium	17	98,68
D2.9	Bei uns existieren Räume zur Gruppenarbeit, zur speziellen Förderung und als Möglichkeit zum Rückzug.	16,190	3	.001	Berufsbildende Schule	19	52,92
					Grundschule	114	123,87
					Mittelschule	64	96,91
					Gymnasium	18	89,69
					Berufsbildende Schule	21	81,67
Statistische KW = Statistische Kennwerte		CQ. = Chi-Quadrat	df = Freiheitsgrade	p = Asymptotische Signifikanz			

Anlage 14: Kategorisierte Antwortübersicht zu A1.11: Daran messe ich erfolgreiche Integration:

Zu 1.: 128 Nennungen in 236 Fragebögen (bei drei Mehrfachnennungen) – 54,2 % Rückmeldungen

Zu 2.: 116 Nennungen in 236 Fragebögen (bei fünf Mehrfachnennungen) – 49,1 % Rückmeldungen

Zu 3.: 96 Nennungen in 236 Fragebögen (bei acht Mehrfachnennungen) – 40,7 % Rückmeldungen

Gesamt: 340 Nennungen

Priorität	Kriterien	Anzahl
1.	Zufriedenheit Kind fühlt sich wohl (2x); Integrierte Schüler fühlen sich wohl an der Schule; Zufriedenheit (Leistung/Verhalten) des Schülers; Kinder müssen Freude am Lernen behalten/finden. Kind fühlt sich wohl und unterstützt. Wohlergehen des Kindes; Wie sich das Kind dabei fühlt. Fühlt sich das Kind wohl in der Einrichtung? Schüler fühlen sich wohl. Kind kommt gern zur Schule; Grundlegende Zufriedenheit beim integrierten Kind und den Mitschülern; Befindlichkeit des Integrationskindes; Wohlbefinden des Schülers; Positives Selbstbild des Schülers; Wohlempfinden des Kindes – Zufriedenheit des Kindes + Eltern; Motivierte Schüler; Fühlt sich das Kind wohl? Die behinderten Jugendlichen fühlen sich bei uns wohl. Wenn Schüler sich wohl fühlen; Das Kind mit Behinderung kommt jeden Tag gern in die Regelschule. Vertrauen; Am Wohlbefinden aller Kinder; Freude am Lernen erhalten; Zufriedenheit Schüler – Eltern; Kind fühlt sich in der Integrationsschule aufgehoben und angenommen; Kind und Eltern fühlen sich gut aufgehoben. Freude am Lernen für alle Schüler (I- + Regelschüler); Zufriedenheit des integrierten Kindes im schulischen Umfeld/Miteinander + der Mitschüler; Freude am Lernen.	30 x (55,5 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	Alle fühlen sich gut dabei und wohl; Die Schüler kommen gern zur Schule; Seelisches und körperliches Wohlbefinden des Schülers; Der Schüler muss sich wohlfühlen. Schüler haben Spaß; Besuch des Unterrichts; An Befindlichkeitsäußerungen der Schüler, Eltern - Lehrer: „Schule ist ein Lebensort. Hier fühle ich mich wohl!“ Freude am Lernen, an der Schule; Freude am Lernen wecken und erhalten; Positive Erfolgserlebnisse im Alltag/Unterricht/beim Lernen; Das Kind hat Freude am Leben.	12 x (22,2 %)
	Wohlfühlen; Freude am Lernen; Alle fühlen sich wohl, Regel-, Förderschüler und –lehrer; Lehrer ist zufrieden; Die Schüler und Lehrer fühlen sich wohl. Ob sich das Integrationskind wohl fühlt; Selbstbewusstsein; Freude und Mitarbeit des Schülers; Kind bleibt zuversichtlich und leistungsbegeistert; Wohlbefinden; Motivation für Kind und Eltern! Positives Feedback des Schülers selbst, weniger Probleme.	12 x (22,2 %)
		Summe: 54 x (15,8 %)
2.	Lernerfolge	
	Kind hat Lernerfolge; Anhaltender Lernwille; Schulischer Erfolg des Integrationsschülers; Erfolgreiche Schulausbildung; Schüler mit Integration haben Erfolg im Lernen und im sozialen Umfeld. Welche Lernerfolge hat das integrativ beschulte Kind? Schüler erreicht trotz Beeinträchtigung den angestrebten Schulabschluss; Schaffen des Schulabschlusses; Individuelle Lernziele und Erfolge; Leistungsbild; Hat der Schüler Erfolge? Verbesserung der schulischen Leistungen; Schüler erreichen das Klassenziel, trotz ihrer Behinderung; Lernergebnisse; Erreichen des Klassenziels; Erfüllung der Prüfungsanforderungen; Bestmögliche Lernergebnisse werden von allen Schülern erreicht; Den bestmöglichen Abschluss erreichen; Abschluss der Schüler ist möglich – gewährleistet; Vergleich Ist-Soll-Zustand; Erfolg am Lernen; Qualitätsverbesserung nach z. B. 1 Schuljahr (Leistung). Kleinste Fortschritte in der Entwicklung des Kindes werden sichtbar; Fortschritte im Bereich Sprache. Erfolge für alle Schüler.	25 x (47,2 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	Erreichen eines positiven Ergebnisses; Maximal erreichter Schulabschluss des Schülers; Fortschritte in der persönlichen und schulischen Entwicklung des Kindes; Ist das Lernen für das Kind erfolgreich? Die Schüler erreichen das Klassenziel. Kind erzielt Erfolge; Kind kann den gestellten Anforderungen entsprechend des Alters/der Klassenstufe gerecht werden; Schulerfolg; Erfolge; Erfolgreiches Lernen des Schülers; Lernerfolg für alle Schüler; Lernerfolge aller Schüler der Klasse; Schulischer Erfolg; Erreicht das Kind das Klassenziel? erreichter Stand der Lernziele; Leistungssteigerung; Leistungsstand im Vergleich zu den Mitschülern; Am erreichten Lernstand; Kind kommt durch Förderung zu einer Leistungsverbesserung; Erreichen der bestmöglichen Ergebnisse/Lernen; Erreichen der LP-Ziele; Qualitätsverbesserung nach z. B. 1 Schuljahr (Verhalten).	22 x (41,5 %)
	Angemessener Schulabschluss; Abschlüsse; Erreichen der Lehrplanziele; Bei vorhandenem Lernwillen erreicht jeder Schüler seinen max. möglichen Abschluss. Am erfolgreichen Übergang in die weiterführende Schule (auch bei Wechsel an Förderschule); Mitunter kann eine Integration erfolgreich aufgehoben werden.	6 x (11,3%)
		Summe: 53 x (15,6 %)
3.	Optimale Förderung	
	Wenn die Förderung des Schülers optimal nach seinen Fähigkeiten erfolgt; Erfolge für den persönlichen Lebensweg, nicht nur schulisch; Leistungen den Fähigkeiten entsprechend; Kind erhält die Förderung, die nötig ist; So viel wie nötig, nicht so viel wie möglich; Interesse der Schüler; Person; Zeit für alle Schüler der Klasse; Positive Entwicklung – Fortschritte entsprechen der Möglichkeiten des Kindes können optimal genutzt und ausgeschöpft werden; Integration ist erfolgreich, wenn eine optimale Förderung im Interesse des Kindes erfolgt; Persönlichkeitsentwicklung der integrierten Person; Fortschritte ersichtlich; Fortschritte des betreffenden Schülers; Alle kennen die Inhalte (keiner kann alles, jeder braucht 1x Hilfe, jeder bekommt sie); Differenzierung in allen Unterrichtsstunden - differenzierte Aufgabenstellungen auch bei Arbeiten - Bewertung? Je-	15 x (28,8 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	den Schüler nach dem Prinzip Ganzheitlichkeit fördern.	
	Kinder müssen ihre Möglichkeiten ausschöpfen können. Wenn Schüler entsprechende Leistungen bringt, die seinem Vermögen entsprechen; Differenzierte Aufgabenstellungen; Jeder darf sein eigenes Tempo haben. Lernen für das Leben; Kind wird auf das Leben vorbereitet; Optimale Laufbahnberatung; Erfolgreiches Lernen für jeden (im Rahmen seiner Möglichkeiten); Wenn jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten Erfolgserlebnisse erzielen kann. Mit gezielter, individueller Förderung schaffen sie die Ausbildung/Prüfungen. Wenn sie gezielt gefördert werden/individuelles Eingehen; Schüler kann sich gut entwickeln; Keinen zurücklassen – Differenzierung; Lernwillen und Ausdauer sowie Konzentration schulen; Gute Entwicklung der Schüler in Leistungen und Verhalten; Prinzip der Individualisierung stets als Leitbild sehen! Erreichen der bestmöglichen Persönlichkeitsentwicklung bezogen auf integriertes Kind und Klassen-Mitschüler; Kind dort aufnehmen, wo es steht (Wissen).	17 x (32,7 %)
	Offene Unterrichtsformen; Offener Unterricht; Jeder wird für seinen persönlichen Entwicklungsfortschritt gewürdigt; Wird selbstständiger, ausdauernder, eigenverantwortlicher – kann auch einen Beruf erlernen, der den Möglichkeiten des Kindes entspricht; Macht das Kind Fortschritte? Ggf. muss auch erkannt werden, wann bzw. ob ein Wechsel von der Regelschule an die Förderschule erfolgen sollte (Bsp. fortschreitende Sehbehinderung – Wechsel vor Erblindung an FS für Blinde und Sehschwache, um Blindenschrift noch mit Restsehen zu erlernen) – (Kind steht im Mittelpunkt!); Lebenstauglichkeit nach Schule (schafft es das Kind/der Jugendliche, weiter zurecht zu kommen?); Kann der Förderschwerpunkt schrittweise abgebaut werden? Kind im Mittelpunkt; Lebensfähigkeit verbessern; Fortschritte; Es wird entsprechend seinen Fähigkeiten optimal gefördert; Verschaffen von Erfolgserlebnissen; Wenn „weniger“ manchmal „mehr“ ist; Kind wird individuell berücksichtigt; Grundlagen für die weitere Schullaufbahn erarbeiten und begleiten; Eingehen auf die Bedürfnisse des Schülers; Arbeit nach Förderplan; Max. Ausschöpfen des indiv. Leistungsvermögens; Lehrer kennen Aufgaben und Besonderheiten.	20 x (38,5 %)
		Summe: 52 x (15,3 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
4.	Rahmenbedingungen	
	Vorhandensein objektiver Bedingungen; Sonderpädagoge fest an der Schule; Fachliche und sächliche Voraussetzungen müssen geschaffen werden; Personelle + sächliche und räumliche Rahmenbedingungen müssen erfüllt sein; An den äußeren Strukturen (personell, sächlich, räumlich); Stehen der Schule die I-Stunden zur Verfügung, die durch Diagnostik empfohlen wurden? Gewährung aller rechtlichen Ansprüche; Absicherung/Garantie personeller + materieller Ressourcen; Wenn ausreichend Materialien bereitstehen für den Einsatz im Unterricht; Optimale Bedingungen; Was kann die Schule mit Kollegen leisten - fahren am Limit: viele kranke Kollegen; Gruppenstärke; Personalmangel + Sozialarbeiter fehlen. Persönliche Weiterbildung.	14 x (30,4 %)
	Sächliche, personelle und räumliche Voraussetzungen stimmen; Zwei-Lehrer-System; Zweilehrersystem/Unterstützungssystem greifen; Lehrer kann damit umgehen. Fachliche, räumliche, sächliche Rahmenbedingungen; Fachliche Unterstützung ständig vor Ort; Vorhandene Sonderpädagogen an der Grundschule; Ausgebildeter Lehrer; Sächliche Bedingungen; Fachliche Kompetenz für Lehrer/Betreuer; Gute personelle und sächliche Voraussetzungen; Dass alle beantragten Stunden gegeben werden können; gut ausgebildete Lehrer; vor allem materielle, sächl., räuml. Bedingungen und gute Ausbildung der Kollegen, aber auch SL; Umfeld; Zeit, um Defizite auszugleichen; Personelle Voraussetzungen; Zur Verfügung stehender Zweitlehrer. Fundiertes Grundlagenwissen der Integrationslehrer.	19 x (41,3 %)
	Unkomplizierte Bereitstellung von Hilfen; Wenn sie nicht jedes Jahr wieder aufs Neue erkämpft werden muss (ausreichende Stunden- und Lehrerzuweisung); Stundenumfang, der für das Kind zur Verfügung steht; Zur Verfügung stehende Stunden; Sind alle anderen Bedingungen zur Integration an Regelschulen wirklich gegeben? Die Integration wird von Fachleuten (Sonderpäd.) begleitet – Hilfestellung, Motivation, Fachwissen; Gute Lernbedingungen; Einsatz und Qualifikati-	13 x (28,3 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	on des Lehrers; Räumliche Voraussetzungen; Klassenlehrer sollte Förderlehrer sein, mgl. keine Ausfallstunden. In der Förderung des I-Bereiches! Möglichkeiten schaffen (keine Stundenkürzungen) usw.; Gute Ausstattung;	Summe: 46 x (13,5 %)
5.	Stellenwert Integration	
	Mehrfachintegration in einer Klasse; Anteil der I-Kinder; Alle Lehrer beteiligen sich daran. Eine begonnene Integration wird bis zum Verlassen der Grundschule fortgeführt = langfristig; Wie ernst es der Staat auch finanziell meint; Alle Lehrer müssen sich daran beteiligen; Positive Einstellung zur Integration; Engagement aller. Die positive Einstellung zur Integration ist entscheidend für ihren Erfolg (A1.7); Kollegen, die dazu stehen, daran glauben, mit Freude arbeiten; Lehrerpersönlichkeit; Einstellung der Lehrkraft;	12 x (32,4 %)
	Stellenwert der Integration im Kollegium und Schulleitung; Sensibilisierte Kollegen; Alle Lehrer haben eine positive Einstellung zu Integration an der Schule; Positive Einstellung der beteiligten Kollegen; Einrichtung; Wenn Grenzen der Belastbarkeit und der Integration erkannt werden; Werden diese Stunden in Wirklichkeit auch tatsächlich dem Schüler zugutekommen? Fachkompetenz bei Entscheidungen (nicht Bürokratie/Geld); Dauerhafte Integrationsstunden, die nicht in Vertretungsstunden umgewandelt werden! Regelmäßigkeit und Standfestigkeit im Stundenpool (kein Ausfall bei <u>ersten</u> Krankheiten).	10 x (27,0 %)
	Einschätzung der Einrichtung durch Fremde; Außenbild der Schule (pädagogische Anerkennung in der Kommune); Integration muss Unterstützung von „höheren Stellen“ erfahren (darf nicht aufgrund von Vertretung ständig ausfallen); Arbeit der Lehrer wird anerkannt; Akzeptanz im Kollegium; Klassensituation aufgeschlossen für Integration; Am veränderten Werteempfinden bei allen, die an diesem Prozess beteiligt sind; Kein Ausfall der Stunden erfolgt – um langfristig gut arbeiten zu können; Es müssen die Stunden auch gegeben werden, die dem Kind zustehen und nicht von	15 x (40,5 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	oben gestrichen werden; Integrationsstunden dürfen nicht wegen Vertretungsstunden wegfallen. An der Ausrichtung sämtlicher außerschulischen Veranstaltungen am Anspruch der Integration; Bereitschaft zur Integration im Lehrerkollegium; Positive Grundeinstellung aller Beteiligten; An einer grundsätzlichen Zielstellung, Arbeit, Bereitschaft aller Kollegen (Integration als Schwerpunkt der Schulentwicklung, nicht als „Einzelfall“); Wenn Lehrer sich über Erfolge freuen.	Summe: 37 x (10,9 %)
6.	Soziale Kompetenz	
	Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis; Gutes soziales Miteinander; Gutes Lern- und Arbeitsklima in der Klasse bzw. Schule; Soz. Miteinander; Zwangloser Umgang Behinderte - Nichtbehinderte (Schüler-Schüler, Schüler-Lehrer, Lehrer-Lehrer); An der erfolgreichen „sozialen Integration“ (Freunde. Lernpartner); Soziale Kontakte zu den Mitschülern funktionieren; Vertrauen; Soziale Eingliederung in die Klasse; An der sozialen Eingliederung im Klassenverband; Am sozialen Miteinander aller Kinder; Gegenseitiges Verständnis für „andere“ Menschen; Toleranz.	13 x (37,1 %)
	Stand Sozialkompetenz; Soziale Kompetenz im Umgang mit Schülern/Lehrern; Soziales Miteinander (3x); Soziale Anerkennung; Welche sozialen Kompetenzen konnten entwickelt werden? Verbesserung der Integration in der Klasse; Entwicklung sozialer Kompetenzen, wie alle anderen Schüler; Gegenseitige Rücksichtnahme; Alle Schüler lernen miteinander und helfen sich gegenseitig; Soziales Miteinander gelingt; Toleranz.	13 x (37,1 %)
	Gegenseitiges Helfen und Unterstützen/ein Nehmen und Geben; Soziale Kompetenzen gewinnen (für alle Beteiligten); Soziales Miteinander; Wenn sich einer um den anderen sorgt; Gemeinsame Freude über Erfolge! - Soziale Kompetenz erhöhen; Kein „Mobbing“; Unterstützung anderer; Miteinander; Gegenseitiges Geben und Nehmen.	9 x (24,3 %)
		Summe: 35 x (10, %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
7.	Zusammenarbeit	
	Zusammenarbeit aller beteiligten Gruppen; Kooperation; Gute Zusammenarbeit Schule + Förderschule; Zusammenarbeit Eltern-Schüler-Lehrer; Gute Zusammenarbeit mit den Eltern u. Psychologen! + Schule; Teamarbeit von Schule-Eltern-Kind-Hort-außerschulischen Partnern; Gute Zusammenarbeit mit KI-Eltern-Kooperation; Alle Fachlehrer arbeiten zusammen.	8 x (24,2 %)
	Eltern arbeiten freudig mit. Zusammenarbeit: Kind-Elternhaus-Schule; Die Kommune zieht mit. Wenn gemeinsam mit Partnern, Eltern, SPZ, Fachlehrern, Ärzten, Therapeuten im Team gearbeitet wird; Verbindung Förderschule + GS muss stimmen; Zusammenarbeit und regelmäßige Absprachen mit den in der Integration beteiligten Lehrkräften bzw. Eltern; Regelmäßige gemeinsame Auswertungen mit neuen Zielsetzungen. Intensive Kommunikation; Am regen Austausch und Miteinander aller Partner; Zusammenarbeit (eng) mit den Eltern.	10 x (30,3 %)
	Hilfreiche Eltern; Gutes Miteinander aller Beteiligten; alle am Erziehungsprozess Beteiligte im Wesentlichen zusammenarbeiten; Kooperationsbereitschaft im Kollegium; Zusammenarbeit aller Kollegen; Eltern helfen, wo sie können; Elternarbeit besonders wichtig; Zusammenarbeit aller Beteiligten; Zusammenarbeit Lehrer/Lehrer + Lehrer/Schüler; Gute Teamarbeit, Eltern gut begleiten! Gute Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, Psychologen; Gute Zusammenarbeit mit allen Partnern; Kooperation aller Beteiligten; Kommunikation mit Lehrer, Lehrer als Ansprechpartner; Kollektiventwicklung der Lehrer/Schüler.	15 x (45,4 %)
		Summe: 33 x (9,7 %)
8.	Gleichberechtigung	
	Gleichberechtigung, keine Anpassung; Beide Seiten profitieren (Regel- und Integrationskinder) für ihre Entwicklung hinsichtlich sozialer Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung; Wenn Schüler in der Klasse unterrichtet werden kann. Gemeinsame Lernerfolge; Gemeinsames Lernen von	11 x (36,7 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	Menschen mit Unterschieden; keine Ausgrenzung/sozialpsych. Komponente; Wenn sich niemand als Außenseiter empfindet; Achtung der Leistungen aller Schüler; Akzeptanz durch Mitschüler und Lehrer; Das Integrationskind kann sich ohne, dass es ihm <u>bewusst</u> ist, ein „I-Kind“ zu sein, entfalten, entwickeln, normal lernen ...; Akzeptanz der Schüler untereinander.	
	Dass sich Mitschüler nicht benachteiligt fühlen. Das integrierte Kind wird nicht als „Sonderkind“ behandelt, sondern akzeptiert als Schüler; Gehört der Schüler „wirklich“ zur Klasse? Akzeptanz; An der Normalität und Rücksichtnahme, Hilfeleistung, Achtsamkeit; Anerkennung des Kindes in der Klasse; Akzeptanz der Azubis im Praktikum/Ausbildungsbetrieben; Alle Schüler akzeptieren auch anders sein. Behinderungen akzeptieren und miteinander leben; Akzeptanz des Schülers in Gemeinschaft; Die anderen Kinder „merken“ nach einer gewissen Zeit nicht mehr, dass eine Integration stattfindet. Kein Ausgrenzen; Gegenseitige Anerkennung.	13 x (43,3 %)
	Die anderen Schüler werden nicht vergessen! Gewinn für die gesamte Klasse; „normale“ Schüler akzeptieren „nicht normale“ Schüler; Kein Außenseiter sein; Ist für andere Schüler die Integration eines behinderten Kindes nichts Außergewöhnliches mehr? Keine Sonderposition/gemeinsames Lernen.	6 x (20,0 %)
		Summe: 30 x (8,8 %)

Rangfolge (Anzahl der Nennungen)

Erstnennung	Zweitnennung	Drittnennung
Zufriedenheit (30)	Lernerfolge (22)	Optimale Förderung (20)
Lernerfolge (25)	Rahmenbedingungen (19)	Stellenwert der Integration (15)
Optimale Förderung (15)	Optimale Förderung (17)	Zusammenarbeit (15)
Rahmenbedingungen (14)	Soziale Kompetenz (13)	Rahmenbedingungen (13)
Soziale Kompetenz (13)	Gleichberechtigung (13)	Zufriedenheit (12)
Stellenwert der Integration (12)	Zufriedenheit (12)	Soziale Kompetenz (9)
Gleichberechtigung (11)	Stellenwert der Integration (10)	Lernerfolge (6)
Zusammenarbeit (8)	Zusammenarbeit (10)	Gleichberechtigung (6)

Anlage 15: Kategorisierte Antwortübersicht zu D1.9: „Zu folgenden Inhalten sollten wir Fortbildung erhalten:

Zu 1.: 77 von 236 Nennungen (bei einer Mehrfachnennung) – 32,6 % Rückmeldungen

Zu 2.: 55 von 236 Nennungen (bei einer Mehrfachnennung) – 23,3 % Rückmeldungen

Zu 3.: 33 von 236 Nennungen (bei einer Mehrfachnennung) – 14,0 % Rückmeldungen

Gesamt: 165 Nennungen

Priorität	Kriterien	Anzahl
1.	Förderschwerpunkte und Teilleistungsstörungen	
	Zu den einzelnen Förderschwerpunkten; Förderung und Umgang mit Schülern mit FSP em/soz.; Teilleistungsstörungen (alle Lehrer, alle Fächer als Pflichtfortbildung); soziale-emotionale Entwicklung; Integration und Förderung von Kindern mit AD(H)S; verhaltensauffällige Kinder; Kindern mit Förderbedarf sozial-emotional; Sonderpädagogik – einzelne Behindertenbereiche; Förderschwerpunkte; (FSP) sozial-emotional; Fördermöglichkeiten zu den einzelnen Förderschwerpunkten; Emotionaler-sozialer FSP; Wie kann ich geistig behinderten Kindern Basiswissen einer Fremdsprache vermitteln? Sonderpädagogische Förderung; Förderschwerpunkte Erziehung und Lernen; ADS/ADHS; Verhaltenstherapie; Ursachen und Umgang mit Verhaltensproblemen; Schwerpunkte zu FSP; Auswirkungen spezieller Behinderungen auf den Schulalltag des Kindes; Auswirkungen bestimmter Behinderungen; Umgang und Fördermöglichkeiten; Teilleistungsschwächen; LRS und Fremdsprachenerwerb; Formen von Integrationsschülern (Beispiele); Krankheitsbilder; Sprechstörungen/Sprachentwicklungsstörungen/Artikulationsstörungen; Verhaltensauffälligkeiten (2x); Das autistische Kind.	30 x (62,5 %)
	AD(H)S; Besonderheiten der einzelnen Störungen; Verhaltensauffälligkeiten – Wie gehe ich damit um? Sprache - besonders LRS Englisch; Hochbegabung und Förderschwerpunkt; Teilleistungsschwächen; Besonderheiten verschiedener Erscheinungsbilder bei Kindern; Integration von Kindern mit körperlicher Behinderung; Krankheitsbilder - die zur Integration führen; Verhaltenstherapeutische Ansätze und	11 x (22,9 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	Hintergrundwissen; Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit bei Schülern.	
	Zu den einzelnen FSP für alle Kollegen; Sprachstörungen; Hören – Sehen; Behinderungen der Schüler; Förderschwerpunkte; Hintergrundwissen zum Schüler (Behinderung; Krankheit...); Lernschwäche.	7 x (14,6 %)
		Summe: 48 x (29,1 %)
2.	Didaktik/Methodik	
	Gestaltung von differenzierten Unterrichtsmaterialien unter Beachtung der Förderschwerpunkte; Differenzierung bis zu Lernkontrollen (über Kl. 4 hinaus); offener Unterricht; „ganzheitliche“ Ansätze; Praktische Hinweise zur Umsetzung (Was mache ich; wenn...); Umsetzung Theorie-Praxis (Nicht jedes hörgeschädigte Kind braucht das gleiche Maß an Förderung.); Planung; Bezug zur Praxis; Methodische Kompetenzen/zielgerichtet je Behinderung/Defizit; Praxisrelevante Details (Wie gestalte ich konkret die Förderung?); Methoden des integrativen Unterrichtens; Spezifische Maßnahmen Fach – Förderschwerpunkt; Methodenvielfalt und Methodeinsatz in Unterrichtspraxis; Praktische Hinweisesf. Sonderpädagogen, <u>wie</u> konkret gearbeitet werden kann, wenn er die entsprechende Einstellung hat; Wie werde ich jedem Kind gerecht? Differenzierung; Lerndifferenzierung;	17 x (44,7 %)
	Didaktisch-methodische Dinge; Unterrichtsplanung in Klassen mit Integrationsschülern; Individuelle Förderung; Austausch über praktische Handlungsmöglichkeiten; Material anfertigen für Arbeit mit Integrationskindern; Offener Unterricht/Binnendifferenzierung im Berufsschulunterricht Wirtschaft; Förderung der Begabten im Unterricht (Bewertung, Vorgehen, Beratung); Arbeit mit Integrationsschülern; Hilfemöglichkeiten; Methodik des integrativen Unterrichtens; Fördermöglichkeiten (2x).	12 x (31,6 %)
	Offene Unterrichtsformen; Gezielte Förderung in den einzelnen Bereichen; Was mache ich; wenn ...; Erstellen individueller Lehrpläne - Einschätzen der Leistung (individuell); Praxisnahe Angebote an exemplarischen Einzelbeispielen zu arbeiten; Integrativer Unterricht in jeder seiner Besonderheiten; Leistungsermittlung und	9 x (23,7 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	–bewertung; Methoden zur Individualisierung von UR; Methoden zur Unterrichtsvorbereitung für Integration – was ist günstig und zeitsparend.	Summe: 38 x (23,0 %)
3.	Schulorganisation	
	Integration als Menschenrecht (schulische Fortbildung); Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts für <u>alle</u> Lehrer; Möglichkeiten der Supervision für Integrationslehrer; FSP em-soz. für <u>alle</u> Kollegen; Anleitung der Kollegen zum Umgang mit Integration; Integration; Team Teaching; Konkrete Fallbesprechung im FSP em/soz; Mögliche praxisnahe Integration; Zusammenarbeit mit Bewegungstherapeuten, Logopäden, Sozialpädagogen u. a.; Erhalte als Fachberaterin und als Mitglied der dgs gute Fortbildungen; Individuelle Förderung im Klassenverband: 27 Schüler und 1 Lehrkraft.	12 x (46,2 %)
	Grundlagen pädagogischen Handelns für <u>alle</u> Kollegen; Erfolgreiche Integration an MS/GY; Schulische Integration; Inklusion; Supervision; Kommt die Inklusion – Wie - Wann? Austausch von erfahrenen Integrationslehrern mit Regelschullehrern, auch SL; Inklusion auf Schulebene, nicht nur auf Klassenebene (Pausen; Schulgemeinschaft; AG's etc.).	8 x (30,8 %)
	Zusammenarbeit Kooperationspartner; Erfahrungsaustausch: „Wie wird es an anderen Schulen umgesetzt?“; Wie kann ich mich als Lehrer noch einmal verändern? Austausch von Schulen mit Integration untereinander; Teamarbeit in Lehrerkollegien/Supervision; Aufbau von Netzwerken ...	6 x (23,1 %)
		Summe: 26 x (15,8 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
4.	Rechtliche Grundlagen	
	Umsetzung der SchIVO in die Praxis; Rechtliche Grundlagen (4x); Handlungsleitfaden „Schulische Integration“ (2x).	7 x (41,2 %)
	Tätigkeitsbeschreibung eines Integrationslehrers; Rechtliche Grundlagen (2x); Rechtliche Ansprüche – nie zu realisieren (nicht abzuwehren) – bei Bedarf; Rechtliche Möglichkeiten/Bestimmungen kennen.	5 x (29,4 %)
	Handhabung gesetzlicher Grundlagen; Wie sind die rechtlichen Grundlagen für Lehrer und Eltern? Rechtliche Grundlagen; Rechtliche Grundlagen zu differenzierter Leistungsermittlung und –bewertung; Ermessensspielraum des Lehrers.	5 x (29,4 %)
		Summe: 17 x (10,3 %)
5.	Förderdiagnostik/Förderplanarbeit	
	Sicheres Erkennen von „Problemen“; Entwicklungsberichte; Erstellen von Förderplänen; Entwicklung von Förderplänen.	4 x (23,5 %)
	Umsetzung von Schwerpunkten der Diagnostik von Förderschulen; Wie muss ich mich weiter verhalten/handeln? Förderplanung; Handhabung der schriftlichen Fixierung der Pläne; Gutachten – Förderpläne; Arbeit mit den Förderplänen; Umgang mit Schülern im soz.-emot. Bereich diagnostiziert – ohne Lernwillen, -bereitschaft; Förderpläne/Konzepte; Förderpläne; Erarbeitung der Förderpläne.	10 x (58,8 %)
		3 x (17,6 %)
	Diagnostik; Förderplanung; Schreiben von Förderplänen.	
		Summe: 17 x (10,3 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
6.	Psychologische Grundlagen	
	Stressmanagement; Entwicklungspsychologie auffrischen. Integrationsschüler kommen gern zur Schule und haben Spaß am Lernen; Motivation bei „Nullbock“-Verhalten.	4 x (2,7 %)
	Psychologie des Lernens; Resilienz; Stressmanagement; Psychologisches Wissen – Hineinversetzen in Behinderung; Entwicklungspsychologie.	5 x (9,1 %)
	Psycholog. Beratung.	1 x (2,8 %)
		Summe: 10 x (6,1 %)
7.	Elternarbeit	
	Beratungsgespräche; Gesprächsregeln/Kommunikation; Beratung der Eltern.	3 x (4,1 %)
	Gesprächsführung – Konfliktbewältigung; Wie erkläre ich das Konzept „GU“ den Eltern – Zusammenarbeit; Effektive Elterngespräche führen; Umgang mit ADS/ADHS-Kindern und Eltern.	4 x (7,3 %)
	Zusammenarbeit Eltern; Elternarbeit.	2 x (5,6 %)
		Summe: 9 x (5,4 %)

Rangfolge (Anzahl der Nennungen)

Erstnennung	Zweitnennung	Drittnennung
Förderschwerpunkte und Teilleistungsstörungen (30)	Didaktik/Methodik (12)	Didaktik/Methodik (9)
Didaktik/Methodik (17)	Förderschwerpunkte und Teilleistungsstörungen (11)	Förderschwerpunkte und Teilleistungsstörungen (7)
Schulorganisation (12)	Förderdiagnostik/Förderplanarbeit (10)	Schulorganisation (6)
Rechtliche Grundlagen (7)	Schulorganisation (8)	Rechtliche Grundlagen (5)
Förderdiagnostik/Förderplanarbeit (4)	Rechtliche Grundlagen (5)	Förderdiagnostik/Förderplanarbeit (3)
Psychologische Grundlagen (4)	Psychologische Grundlagen (5)	Elternarbeit (2)
Elternarbeit (3)	Elternarbeit (4)	Psychologische Grundlagen (1)

Anlage 16: Kategorisierte Antwortübersicht zu E2.11: Folgende Voraussetzungen müssen dafür noch geschaffen werden:

Zu 1.: 103 Nennungen in 236 Fragebögen (bei sechs Mehrfachnennungen) – 41,4 % Rückmeldungen

Zu 2.: 77 Nennungen in 236 Fragebögen (bei drei Mehrfachnennungen) – 30,9 % Rückmeldungen

Zu 3.: 69 Nennungen in 236 Fragebögen (bei neun Mehrfachnennungen) – 27,7 % Rückmeldungen

Gesamt: 249 Nennungen

Priorität	Kriterien	Anzahl
1.	Ressourcen a) personelle Personelle Absicherung; genügend ausgebildetes Personal; personelle Ressourcen (2 x); 2 Fachkräfte pro Klasse, wenn nötig; personelle (3 x); PERSONAL!!! genügend Personal, Sonderpädagogen, Sozialarbeiter; mehr Personal; besser ausgebildetes Personal; kleine Klassen (2 x); Klassen mit weniger Kindern; personelle Voraussetzungen (2 x); Zweitlehrerprinzip durchgängig, nicht nur max. 5 Std. pro Kind und Woche; deutlich mehr personelle Ressourcen; personelle Bedingungen an den Schulen; mehr Stunden für Kollegen – reine Integration (- weniger Vertretung); Es fehlen person. Ressourcen, um jeder Behinderung gerecht zu werden. geringe Kl.-stärken; ausreichend Personal, um dieser Entwicklung gerecht zu werden; Klassenteiler ist noch viel zu hoch, kleinere Klassenstärken sind notwendig; 2 Lehrer pro Klasse durchgängig, davon 1 Sonderpädagoge; kleinere Klassen (3 x); Klassenstärke reduzieren; personelle Ressourcen – Lehrerstunden, Psychologe, Sozialpädagoge; Zweitlehrer für Hauptfächer; Lehrerstunden, Sozialarbeiter, päd. Hilfen; Personalschlüssel/Klassenstärke; Eine zweite Lehrkraft mit Spezialausbildung müsste ständig, nicht nur stundenweise, für die Integrationskinder zur Verfügung stehen. Genügend Lehr- und Hilfspersonal bereitstellen.	36 x (60,0 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	Personelle Mittel müssen bereitgestellt werden; genügend Lehr- und Hilfspersonal; personelle Voraussetzungen (2 x); Tandemunterricht; Kleinere Klassen - mehr Lehrer (pro Klasse 2); Hoher Lehrermangel sollte bedacht werden, Krankheit, Klassenzusammenlegung; Mehrere Lehrer/Betreuer pro Klasse; Zweitlehrer; personelle Ressourcen; Kleinere Klassen; personelle (2 x); kleine Klassen (max. 20 Schüler); ständiger Zweitlehrer; zahlmäßig kleine Gruppen müssen gebildet werden; personelle Voraussetzungen (genügend Lehrer, genügend Förderstunden); Erhöhung des Personals; Personal?	19 x (31,7 %)
	Kleiner Klassen und Tandemlehrer; weniger Schüler in den Klassen; personell; mehr Personal; kleinere Klassen.	5 x (8,3 %)
	b) finanzielle	Summe: 60 x (47,6 %)
	Finanzielle Voraussetzungen, um entsprechende Bedingungen zu schaffen; Haushaltsmittel müssen zur Verfügung stehen; finanzielle Rahmenbedingungen; Finanzen?	4 x (36,4 %)
	Finanzielle Ressourcen schaffen; finanzielle Mittel müssen bereitgestellt werden; finanzielle Ressourcen; bessere finanzielle Mittel in den Händen der Schule; Bereitstellung vieler finanzieller Mittel.	5 x (45,4 %)
	Finanzielle Ausstattung deutlich erhöhen; finanzielle Ressourcen – zur Anschaffung von handlungsorientierten Unterrichtsmaterialien.	2 x (18,2 %)
	c) sächlich/materielle	Summe: 11 x (8,7 %)
	Materielle und sächliche Absicherung; Bereitstellung von Hilfsmitteln an allen Schulen (Sehhilfen, FM-Anlagen ...); materielle; materielle Voraussetzungen (2x); sächliche Veränderungen (s. B2.); sächliche; sächliche Voraussetzungen (2 x); sächlich; sächliche Ressourcen; deutlich mehr sächliche Ressourcen; sächliche	14 x (53,8 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	Bedingungen an den Schulen; Es fehlen sächl. Ressourcen, um jeder Behinderung gerecht zu werden.	
	Sächliche Voraussetzungen; sächliche; materielle; materielle Voraussetzungen;	4 x (15,4 %)
	Materielle; Material; materielle Bereitstellung; materielle Ausstattung; bessere Materialien; sächliche Bedingungen müssen stimmen; materiell; vielfältige Unterrichtsmittel für Differenzierung und Zusammenarbeit.	8 x (30,8 %)
		Summe: 26 x (20,6 %)
	d) räumliche	
	Technisch/räumliche; Barrierefreiheit; Schulgebäude; räumliche Veränderungen (s. B2.); räumliche Voraussetzungen (3x); Schulbauten neu! Bedingungen (räuml./schulorganisat.) an Regelschulen müssen verbessert werden; Es fehlen räuml. Ressourcen, um jeder Behinderung gerecht zu werden. räumliche; Schulen mit entsprechender Ausstattung.	12 x (41,4 %)
	Barrierefreiheit in allen Schulen; räumliche Voraussetzungen; Ausstattung der Schulen; bauliche/räumliche Gegebenheiten; räumlich; räumliche Ressourcen – Gruppenräume, Rückzugszimmer, Trainingsraum; genügend Räumlichkeiten zur individuellen Arbeit; Raumgestaltung (Rückzugsmöglichkeit für Schüler). Ausstattung.	9 x (31,0 %)
	Räumliche Bedingungen; räumliche Bedingungen müssen stimmen; bauliche Maßnahmen; ausreichend räumliche Kapazitäten und Ausstattung; räumliche Voraussetzungen (Platz!!) – 1. - 3. Das ist alles noch nicht vorhanden! räumliche Voraussetzungen; entsprechende Räumlichkeiten (kleine Fö-Zimmer).	8 x (25,9 %)
	Summe aller Ressourcen: 126 x (50,6 %)	Summe: 29 x (23,0 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
2.	Bildungspolitik:	
	Alle Änderung des Schulsystems; Anerkennung der integrativen Arbeit (zeitlich); Rahmenbedingungen jeder Art; Aufklärung über die Konvention und die Konsequenzen daraus; inhaltliche Überzeugung aller Menschen; Was sind der Gesellschaft die Kinder wert! Toleranz der Gesellschaft; bessere Rahmenbedingungen; wohnortnahe Schulen; nicht nur Lippenbekenntnisse; Autonomie der Schulen; einheitliche LPW [Lehrplanwerke – die Autorin]; Schaffung von geeigneten Rahmenbedingungen; Lehrerbildung muss darauf abzielen; Bessere Elternaufklärung; Förderschule ja, aber sonst gemeinsam bis Kl. 8. - dann Gymnasium - dafür gibt es jahrzehntelange gute Erfahrung. Ausbau des Themas „Integration“ während des Studiums; Aktualisierung der Lehramtsstudiengänge – mehr Päd./Psych.	18 x (30,0%)
	Mehr junge Leute sollten in den Pädagogenteams arbeiten (teilweise sehr frustrierte Lehrer); Stundenvolumen; Bildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe mit der entsprechenden finanz./pers. etc. Unterstützung; Neuausrichtung der Gesellschaft auf deren Ziele, Ansprüche und Lebenserwartungen; strukturelle; genügend Stunden für Integration; andere Gesetze; einheitliche Prüfungen; Staat/Bundesland muss entsprechende Rahmenbedingungen schaffen; Anerkennung der Arbeit dieser in der Gesellschaft; behindertengerechte Schulen; personelle Umstrukturierung; Handlungsbedarf des SMK; Budget-Erhöhung statt Zusammenstreichung.	14 x (23,3 %)
	Bessere Aufklärung in der Gesellschaft; ausgebildete Pädagogen in allen Schulen für alle Förderschwerpunkte; Pflichtfortbildung aller Lehrer; Würdigung des Arbeitsaufwandes; Abminderungsstunden für Verantwortliche, um Burnout zu vermeiden; Stunden zur Verfügung stellen; Mittel für die Schulen; Integrationsstunden pro Kind werden gekürzt - Warum? Einheitliche Bildungsmaßstäbe – Auflösung föderalistischer Strukturen; weniger Pflichtstunden, um mehr Zeit für Teambesprechungen und Elternberatungen zu haben; Aufklärung; Trennung Schule - Nachmittagsbetreuung aufheben – Verantwortlichkeit ändern, Ganztagschulen flächendeckend; Zeit/mehr Integrationsstunden; Zeitreserven in der Lehrerbildung; Strukturveränderung im Schulaufbau; Druck von ständigen Bewertungen entschärfen; bessere Lobby (RS) in	27 x (46,7 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
	der Gesellschaft; mehr gut bezahltes päd. Personal; Aufklärung unter „normalen“ Eltern nötig (Regelschuleltern); Aufklärung in der Bevölkerung; keine Kleinstaaterei in Deutschland; geringere Pflichtstundenzahl für Lehrer (Klassenleiter- bzw. Teambesprechungsstunden); sanierte, gut ausgestattete Schulen, wo individuelles, unbürokratisches Arbeiten möglich ist! mehr Zuweisung von Stunden für Förderbedarf; keine Sparmaßnahmen am Kind; Erhöhung von Information/Beratung/Unterstützung; Organisation? Anrechnungsstunden bei integrativem Unterricht.	Summe: 60 x (24,1%)
3.	Professionalisierung	
	Fachliche Kompetenz im Kultus, in SBA und bei Schulträgern; Bildung = Wissen erhöhen; Schulung der Lehrer; Vorbereitung der LehrerInnen auf Heterogenität der Schüler; Fachkompetenz in Behörden, Ministerien; Weiterbildung aller Kollegen/-innen, das keine Überforderung im Schulalltag passiert; umfassend ausgebildete Lehrer; mehr qualifizierte Lehrer; Ausbildung der Lehrer; genügend gut ausgebildetes Personal (Qualifizierung); ausgebildete Lehrkräfte müssen vorhanden sein; <u>mehr</u> und besser ausgebildete Lehrkräfte; ausreichend geschulte Lehrer.	13 x (40,6 %)
	Fortbildung; (Personal) mit entsprechender Qualifikation; Ausbildung der Kollegen; Lehreraus- und –fortbildung; Ausbildung + Lehrer müssen darauf eingestellt/bereitgemacht werden; method.-didakt. flexible Lehrer; ausgebildete kompetente Lehrer; langfristige, teamorientierte Personalentwicklung, Einsatz der Mitarbeiter-Fähigkeiten; qualifiz. Lehrkräfte; umfassende Ausbildung der Lehrkräfte; ausreichend Lehrpersonal, das ausgebildet ist.	11 x (3,4 %)
	Personal ausbilden/weiterbilden; qualifiziertes Personal; bessere Ausbildung <u>aller</u> Lehrer; Weiterbildung „höher“ gestellter Personen, um richtige/sachliche/aussagekräftige Meinungen vertreten zu können; mehr gut ausgebildetes päd. Personal; Integration des „Lehrers“ in die Restwelt (z. B. Praktika); Lehrerausbildung/Fortbildung; zusätzliche förderpädagogische Ausbildung/WB.	8 x (25,0 %)
		Summe: 32 x (12,8 %)

Priorität	Kriterien	Anzahl
4.	Integrationsverständnis	
	Lernerfolg beim Kind; Kindern von ihren Mitschülern anerkannt werden und nicht als Außenseiter gesehen werden; Motiviertes Personal; Motivierte Lehrkräfte, die Integration zulassen; Integration nur um der Integration willen, kann nur auf dem Rücken der Kinder ausgetragen werden.	5 x (26,3 %)
	Vorurteile abbauen; dass das Kind sich wohlfühlt in der Klasse; Kinder den Anforderungen der Regelschule gerecht werden und diese erfolgreich abschließen können; Individuelle Förderung in Kleingruppen z. T.; Motivierte Lehrkräfte aller Schularten; Integrationsstunden fallen der Vertretung zum Opfer; weniger reden, mehr machen; Akzeptanz der Eltern nicht behinderter Kinder; offenes individuelles Arbeiten für jeden Schüler; Organisation des Unterrichts (Bereitstellung spezieller Mittel und Methoden); Kein FÖ-Ausfall bei Erkrankung v. Kollegen.	10 x (52,6 %)
	Nicht kleckern, sondern klotzen; Der Leidensdruck muss noch größer werden, damit das Wirklichkeit wird; Wille da, Umsetzung oft schwieriger; Öffnung der Menschen selbst.	4 x (21,0 %)
		Summe: 19 x (7,6 %)
5.	Kooperation	
	Zusammenarbeit mit Förderschulen muss intensiviert werden	1 x (8,3 %)
	Unterstützungssysteme schaffen (Psyche an der Schule, Sozialpädagogik, Förderlehrer); Regelschullehrer müssen sich vor Ort umsehen, Förderschullehrer in ihren Alltag hineinsehen lassen; Sonderpädagogen an der Schule; Kooperation mit Experten; Kooperation aller Bereiche (Bildung/Wirtschaft), um Integration fortzuführen	5 x (41,7 %)

ANLAGEN

Priorität	Kriterien	Anzahl
	<p>Elternbereitschaft; integrierte, sozialpädagogische Förderung (KJHG); Zivi, Integrationshelfer, Therapeuten an die Schule; Multiprofessionalität auch an Schulen (Sozialarbeiter, Krankenpfleger, Psychologe, Bewegungstherapeuten etc.); Arbeit im Team mit Schulpsychologen, Ergotherapeuten, Logopäden, Heilpädagogen,...; mehr therapeutische Möglichkeiten im Haus (Logo, Ergo), Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen (erhöhter Bedarf – Wartezeit ca. 3-4 Monate!!).</p>	<p>6 x (50,0 %)</p> <p>Summe: 12 x (4,8 %)</p>

Rangfolge (Anzahl der Nennungen)

Erstnennung	Zweitnennung	Drittnennung
Ressourcen (66)	Ressourcen (37)	Bildungspolitik (28)
Bildungspolitik (18)	Bildungspolitik (14)	Ressourcen (23)
Professionalisierung (13)	Professionalisierung (11)	Professionalisierung (8)
Integrationsverständnis (5)	Integrationsverständnis (10)	Kooperation (6)
Kooperation (1)	Kooperation (5)	Integrationsverständnis (4)